БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТЕРИАЛЫ V МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Минск, 18–19 октября 2018 г.

Минск
БГУ
2018

УДК 1/3:37.016(06)
ББК 6/8р.я431
А43

Редакционная коллегия:
О. А. Воробьёва (отв. ред.), *О. В. Дубровина*,
С. А. Важник, *О. Г. Прохоренко*, *Е. А. Пригодич*,
И. В. Пантюк, *О. И. Уланович*, *Л. В. Воробьёва*, *Е. Н. Зуева*

А43 **Актуальные** проблемы гуманитарного образования : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 18–19 окт. 2018 г. / редкол.: О.А. Воробьёва (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – 506 с.

ISBN 978-985-566-661-6.

Представлены материалы V Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования», в которых рассматриваются теоретико-методологические вопросы подготовки специалистов в системе высшей школы, актуальные проблемы междисциплинарных исследований, современные технологии реализации образовательного процесса, результаты научного поиска в преподавании иностранного языка, а также общие вопросы национально-культурной специфики вербальной коммуникации.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

УДК 1/3:37.016(06)
ББК 6/8р.я431

ISBN 978-985-566-661-6

© БГУ, 2018

РАЗДЕЛ 1
СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION 1
MODERN STRATEGIES OF HUMANITARIAN EDUCATION

СТРУКТУРА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

THE STRUCTURE OF TRAINING SPECIALISTS WITH HIGHER EDUCATION: WAYS OF IMPROVEMENT

А.Н. Антоненко, Е.А. Толкачев

A.N. Antonenko, E.A. Tolkachev

Белорусский государственный университет,
Республиканский институт высшей школы
Минск, Беларусь
Belarusian State University,
National Institute for Higher Education
Minsk, Belarus
e-mail: antonenko-alexn@mail.ru,tea@dragon.bas-net.by

Проведен анализ структуры подготовки специалистов с высшим образованием в Беларуси. Предлагается оптимизировать систему формирования государственного заказа на специалистов с высшим образованием, создать систему независимой оценки качества образования, развивать модель предпринимательского университета («Университет 3.0»).

Ключевые слова: высшее образование; подготовка специалистов; предпринимательский университет.

The analysis of the structure of training specialists with higher education in Belarus is carried out. It is proposed to optimize the system of the state order for specialists with higher education formation, to create a system of independent evaluation of education quality, and to develop a model of entrepreneurial University («University 3.0»).

Keywords: higher education; specialists training; entrepreneurial University.

В последние годы в Беларуси наблюдаются существенные трудности при распределении выпускников учреждений высшего образования, в предоставлении им первого рабочего места. Эта проблема тесно связана с эффективностью функционирования отечественной системы формирования государственного заказа на специалистов с высшим об-

разованием. При определении основных причин возникшей ситуации чаще всего называются, с одной стороны, массовость высшего образования и, с другой, потребность в конкурентоспособных штучных специалистах.

Как свидетельствуют статистические данные Республиканского института высшей школы (г. Минск) [2], в 2016-2017 учебном году в Республике Беларусь на 10 тысяч населения приходилось 330 студентов, что соответствует четвертому месту в мире и первому среди стран Содружества Независимых Государств (СНГ). Наблюдался переизбыток специалистов в сфере экономики, менеджмента и права. В 2016 году более 30% работающих граждан имели высшее образование.

Чтобы представить, сколько специалистов с высшим образованием в каждом поколении целесообразно иметь современной Беларуси, достаточно обратиться к статистике советского времени: «В БССР в 1985/86 учебном году всего обучалось 3 878 тыс. человек, в том числе: 1 499 тыс. – в общеобразовательных школах, 152 тыс. – в профессионально-технических, 147 тыс. – в средних специальных и 189 тыс. – в высших учебных заведениях» [4]. Нетрудно сосчитать, что доля людей с высшим образованием в одном поколении была порядка 25%. Эта цифра, как и процент остепененных ученых, в целом правильно отражала высокий статус нашей страны в промышленности, сельском хозяйстве и, конечно, в науке [1].

Возможно, 25% следовало бы взять как базовую цифру, включающую и бакалавров, и магистров. В пользу подобного предложения говорят и экономические возможности нашей страны. Так, в аналитическом издании «Система образования Республики Беларусь в цифрах» за 2016 год [5] сказано, что государственные расходы на образование в процентах от ВВП составляют 5,4%. Это соответствует среднему показателю среди стран СНГ и стандартному европейскому уровню. Однако оказывается, что наше государство тратит на студента всего лишь около 15% от ВВП на душу населения, в то время как в развитых странах – в среднем 42% от значительно большего душевого ВВП.

Стоит отметить, что даже при возвращении высшего образования Беларуси к советскому уровню охвата, оно все равно будет выглядеть несколько избыточным в зеркале мировой статистики, например, в два раза превышать соответствующие показатели Чехии. Согласно «Статистике высшего образования в Европе» в 28 странах Европейского союза обучалась 19,6 млн. студентов (включая иностранцев) в 2013 году, из них 7,5% были на коротких курсах третичного образования, 60,7% учились на бакалавра, 28,1% – в магистратуре и 3.7% –

на докторских (PhD) программах [6]. Это около 15% людей с высшим образованием в одном поколении. В США 28% населения имеют высшее образование (среди белокожих людей – 34%). При этом 15% бакалавров становятся магистрами, а из них каждый шестой получает степень PhD.

При определении оптимальной структуры подготовки кадров с высшим образованием необходимо также учитывать экономический (рыночный) аспект оказания образовательных услуг – спрос рождает предложение. Если у всех желающих абитуриентов не будет возможности получить высшее образование в Беларуси, то они найдут подобные предложения за границей. Например, в России уже треть иностранных студентов-заочников – наши граждане [2].

При этом чтобы быть конкурентоспособным на международном рынке образовательных услуг, необходимо повышать качество отечественного образования с ориентацией на общепринятые стандарты Европейского пространства высшего образования. Имплементация его инструментов в национальную систему образования предполагает, в частности, создание независимого агентства контроля качества образования и организацию проведения так называемой профессионально-общественной аккредитации учреждений образования.

Одним из основополагающих факторов обеспечения качества образования является высокотехнологичная современная учебно-материальная база, поддержание и укрепление которой требует постоянных финансовых затрат. Для повышения независимости от государственных (бюджетных) ресурсов учреждениям высшего образования следует активнее развивать связи с производством, создавать бизнес-инкубаторы, парки и центры технологий, заниматься коммерциализацией своих разработок. Этот подход уже реализуется в нашей стране, в частности в Белорусском государственном университете, и соответствует международной модели предпринимательского университета (Entrepreneurial University) или «Университет 3.0» [3] – интеграция академической, научно-исследовательской инфраструктуры и предпринимательской среды учреждения высшего образования для создания и коммерческой реализации инноваций.

Не вызывает сомнений необходимость совершенствования структуры подготовки специалистов с высшим образованием в Беларуси, в том числе, через оптимизацию системы формирования государственного заказа на специалистов с высшим образованием. При этом представляется целесообразным организация системной работы по постоянному мониторингу, компетентному анализу и прогнозированию рынка труда с учетом потенциала высшей школы через тесное взаимодействие ми-

нистерств образования, экономики, финансов, труда и социальной защиты.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Антоненко, А.Н. К вопросу о совершенствовании высшего образования в Беларуси / А.Н. Антоненко, Е.А. Толкачев // Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. статей / ГУО "РИВШ"; редкол.: В.А. Гайсёнок (пред.) [и др.]. – Минск: РИВШ. – 2018. – Вып. 18, ч. 3. – С. 158-163. – (Научные труды Республиканского института высшей школы).
2. В стране необходимо менять практику госзаказа на специалистов с высшим образованием // Газета «СБ. Беларусь сегодня» [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: https://www.sb.by/articles/motayte-sebe-na-vuz-08122017.html. – Дата доступа: 08.12.2017.
3. Кларк, Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б.Р. Кларк. – М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.
4. Развитие народного образования в БССР в 50-е-80-е годы // Белорусская цифровая библиотека [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/belarus/readme.php?subaction=showfull&id=1290086408&archive=1290177995&start_from=&ucat=&. – Дата доступа: 18.11.2016.
5. Система образования Республики Беларусь в цифрах // Аналитическое издание [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: http://edu.gov.by(doc-3956473). – Дата доступа: 21.11.2016.
6. Статистика высшего образования в Европе // Сайт СПбПУ [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: http://www.spbstu.ru/upload/inter/statistics-higher-education-europe.pdf. – Дата доступа: 22.11.2016.

ПОСЛЕ УЛЬМА: СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИЗАЙНЕ

AFTER ULM: SEMANTIC APPROACH IN DESIGN

Х.С. Гафаров

H.S. Gafarov

Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь,
Belarusian State University,
Minsk, Belarus
e-mail: hassangafarov@gmail.com

В результате исследования установлены различия двух подходов – немецкоязычной теории «языка продуктов» и англоязычной теории «семантики продуктов», восходящих к общему для них основанию: позитивистским теориям ульмской школы дизайна. Развитие двух этих под-

ходов можно охарактеризовать как преодоление «картезианской парадигмы» ульмского неофункционализма. Рассмотрена теория «семантического поворота» Клауса Криппендорфа, дан ретроспективный анализ интеллектуальной автобиографии автора. Сделаны выводы о возможной интеграции идей Криппендорфа в курсы по теории дизайна и методологии дизайна.

Ключевые слова: семантический поворот; теория языка продуктов; теория семантики продуктов; семантика артефактов; историческая семантика; общая теория дизайна; специальная теория дизайна; сдвиг парадигмы; (нео)-функционализм.

As a result of the study, there are differences in the two approaches – the German-language theory of the "product language" and the English-language theory of "product semantics", which go back to the common ground for them: positivist theories of the Ulm school of design. The development of these two approaches can be characterized as overcoming the "Cartesian paradigm" of Ulm neofunctionalism. The theory of the "semantic turn" of Klaus Krippendorff is considered, a retrospective analysis of the author's intellectual autobiography is given. Conclusions are made about the possible integration of Krippendorff's ideas into courses on the theory of design and design methodology.

Keywords: semantic turn; theory of product language; theory of product semantics; semantics of artifacts; historical semantics; general design theory; special design theory; paradigm shift; (neo)-functionalism.

Данное исследование посвящено развитию «семантического подхода» в теории дизайна после закрытия Ульмской школы дизайна (*Hochschule für Gestaltung Ulm, Germany*, 1953–1968). На сегодняшний день известны две версии этого подхода, интегрированные в учебные планы соответствующих учебных заведений: 1) популярная в немецком языковом пространстве «теория языка продуктов» (*Theorie der Produktsprache*), предложенная теоретиками Оффенбахской школа дизайна (*Hochschule für Gestaltung Offenbach am Main*), принявшей эстафету Ульма [1]; 2) англосаксонская «теория семантики продуктов», разработанная бывшим выпускником Ульма Клаусом Криппендорфом (Klaus Krippendorff, p. 1932) и его единомышленниками; и многочисленные версии этого подхода, одна из которых была инспирирована

[1] Оффенбахская школа дизайна была третьей после Баухауса и Ульма школой дизайна, принявшей в 1970 году официальное название «Высшая школа формообразования», тем не менее, следует отметить, что она имеет свою собственную историю в качестве образовательной институции, которая начинается с 1832 года.

международными семинарами с участием Криппендорфа и ныне интегрирована в процесс обучения в университете Аалто [2].

Оба вышеназванных подхода объединяются в настоящее время под зонтичным термином «семантика артефактов». Академическая дисциплина под этим названием занимает центральное место в учебных планах факультетов дизайна ведущих университетов мира, таких как Университет штата Аризона (*Arizona State University*), Академия искусств Кранбрука (*Cranbrook Academy of Arts*), Университет штата Огайо (*Ohio State University*), международный колледж искусств и дизайна Саванны (*Savannah College of Art and Design*), Университет искусств Филадельфии (*University of the Arts in Philadelphia*), Высшая школа формообразования Оффенбаха-на-Майне (*Hochschule für Gestaltung Offenbach*), Университет Хонгик в Сеуле (*Hongik University, Seoul*), Индийский технологический институт (*Indian Institute of Technology, Mumbai*), Университет искусств Мусасино (*Musashino Art University, Tokyo*), Национальный Тайваньский университет науки и техники (*National Taiwan University of Science and Technology, Taipei*), Университет искусств и дизайна Хельсинки (*University of Art and Design, Helsinki*), Университет им. Хорхе Тадео Лозано (*Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, Colombia*) и некоторых других.

Впервые понятие «семантика продукта» (*product semantics*) было введено в научный оборот Клаусом Криппендорфом и Райнхартом Бутером (*Reinhart Butter*) в 1984 году, и, в отличие от понятия «язык продуктов» (*Produktsprache*) оффенбахской школы дизайна, приобрело огромную популярность[3]. Однако анализ теории «языка продуктов» или «семантики продуктов» не стал пока предметом анализа в русскоязычном языковом пространстве. Для исследователей в области теории дизайна возникает задача изучения подходов «теории языка продуктов» и «теории семантики продуктов». Целью нашей статьи и является описание двух подходов – «языка продуктов» и «семантики продуктов», вы-

---

[2] Материалы этих международных семинаров были изданы в Хельсинки. См.: Product Semantics '89: Proceedings from the Products Semantics '89 Conference, 16–19 May 1989 at the University of Industrial Arts Helsinki UIAH / Ed. by S. Vakeva. – Helsinki: University of Industrial Arts, 1990; Semantic Visions in Design / Ed. by S. Vihma. – Helsinki: University of Art and Design, 1990. – 146 p.; Design – Pleasure or Responsibility? / Ed. by P. Tahkokallio, S. Vihma. – Helsinki: University of Art and Design, 1995. – 171 p.; Products as Representations: A Semiotic and Aesthetic Study of Design Products / Ed. by S. Vihma. – Helsinki: University of Art and Design, 1995. – 209 p.

[3] В 2009 году поисковик Google показывал около 18 000 документов, отсылающих к понятию *product semantics*, а в 2018 – уже 27 400 000; в то время как понятие *Produktsprache* упоминается всего в 31 200 случаях.

явление их общих истоков в теории ульмской школы дизайна и последующее развитие этих подходов как преодоления «картезианской парадигмы» ульмского неофункционализма. Влияние Ульма на становление Оффенбахской школы было отчасти нами рассмотрено[4], поэтому в данной статье мы сконцентрируемся преимущественно на влиянии Ульма на развитие «семантического подхода» в теории Криппендорфа. «Семантический подход» развивался Криппендорфом в ряде публикаций и был обобщён в монографии «Семантический поворот. Новое основание дизайна» [5].

Методологической основой нашего исследования является «историческая семантика» в той её версии, которая связана с философской герменевтикой Ганса-Георга Гадамера, а именно с его исследовательским методом *истории понятий*[5]; методом истории дискурса и методом истории метафор[6]. Эта методология, суть которой заключается в реконструкции этимологии слов, превращающихся в понятия, концепты и факты культуры [1], представляется наиболее адекватной для данного анализа, поскольку один из методов, который Криппендорф использует в своей работе – это описание развития лексикона дизайна, а одна из задач, которую он формулирует – это создание дискурса дизайна, адекватного новой общемировой постиндустриальной ситуации, когда промышленный дизайн уступает место другим формам дизайна, а профессия дизайнера на наших глазах превращается из элитной профессии в новую массовую профессию, подобно тому, как несколько ранее произошло с профессией программиста в сфере информационных технологий.

Теоретические, методологические и методические аспекты семантического подхода разрабатывались с начала 1970-х гг. немецким дизайнером продуктов и теоретиком дизайна Йохеном Гросом (Jochen Gros, p. 1944) в качестве теории «расширенного функционализма»[7].

---

[4] Гафаров, Х. С. Теории дизайна: от «методологии дизайна» к «оффенбахскому подходу» / Х. С. Гафаров // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сборник научных статей. – Минск: БГУ, 2017. – С. 140–146.

[5] Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch. – 7 Bände. – Stuttgart: Metzler, 2000–2005; Historisches Wörterbuch der Rhetorik. – 12 Bände. – Tübingen: Niemeyer, Berlin: De Gruyter, 1992–2012; Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. – 8 Bände in 9. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1972–1997.

[6] Wörterbuch der philosophischen Metaphern. – Darmstadt: WBG, 2007. – 571 S.

[7] Этой теме были посвящены его работы в Ульме: Gros, J. Dialektik der Gestaltung. Diskussionspapier 3 / J. Gros. – Ulm: IUP, 1971. – 75 S.; Gros, J. Erweiterter Funktionalismus und Empirische Ästhetik. Diplomarbeit an der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, Abteilung Experimentelle Umweltgestaltung / J. Gros. – Selbstverlag, 1973. –

Впоследствии эта теория была переработана и представлена в 1983 г. как «теория языка продуктов» (*Theorie der Produktsprache / Theory of Product Language*), известной также под названием «Оффенбахский подход» (*Offenbacher Ansatz*) [8], Эта теория позволяет разрабатывать и оценивать продукты повседневного использования в соответствии с их сенсуальными (сенситивными), то есть формально-эстетическими, семантическими, а значит – знаковыми и символическими аспектами. Философским основанием теории языка продуктов стала философия символических форм Эрнста Кассирера в интерпретации американского философа Сьюзен Лангер. Эстетические основания опирались на работы чешского структуралиста Яна Мукаржовского. Одна из последних обобщенных версий теории языка продуктов представлена Дагмар Штефен (*Dagmar J. Steffen*), выпускницей Оффенбахской школы дизайна, ныне преподающей на факультете дизайна и искусств Высшей школы Люцерна (*Hochschule Luzern*) [6].

В противоположность подходу Ульма, сторонники которого концентрировались на технологических, морфологических и утилитарных функциях продукта, теоретики оффенбахского подхода акцентировали внимание на «языке продукта», то есть на его сенсуальных функциях (Sinnliche Funktionen / sensual functions), причём Йохен Грос специально подчёркивал именно чувственно воспринимаемую (сенсорную) сторону продукта.

Согласно этой концепции, функции дизайна можно представить как практические (утилитарные) и сенсуальные. Сенсуальные функции распадаются на формально-эстетические и семантические. Семантические, в свою очередь, делятся на знаковые (indicating functions) и символические.

Распространение оффенбахского подхода было ограничено немецкоязычным кругом культур. Широкую популярность получил альтернативный подход ещё одного выпускника Ульма – Клауса Криппендорфа, профессора кибернетики, языка и культуры Школы коммуникации Анненберг Университета Пенсильвании (*Annenberg School for Communication at the University of Pennsylvania*).

---

[12] S.; Gros, J. Sinnliche Funktionen im Design / J. Gros // Form – Zeitschrift für Gestaltung. – 1976. – № 75–76.

[13]Gros, J. Grundlagen einer Theorie der Produktsprache, Einführung / J. Gros. – Offenbach: Hochschule für Gestaltung. – 1983. – Heft 1. – 88 S.; Gros, J. Grundlagen einer Theorie der Produktsprache. Grundlagen des Fachbereichs. Symbolfunktionen / J. Gros. – Offenbach a. M: Hochschule für Gestaltung, 1987. – 123 S.

Криппендорф изучал промышленный дизайн в Ульме с 1956 по 1961 гг. Уже в своей дипломной работе «О знаковом и символическом характере предметов»[9] он заложил основу того, что сегодня считается основой современной постиндустриальной теории дизайна. Однако в своём фундаментальном сочинении, в последней главе под характерным риторическим названием «Ульмские корни семантического подхода?» (*Roots in the Ulm School of Design?*), Криппендорф отмечает, что обратился к семантической теории дизайна только в 80-е гг., на совершенно других философских и методологических основаниях, нежели это было сделано в Ульме и, большей частью, в полемике с тем, что было сделано в Ульме [5, с. 297]. В противоположность функционализму с его известным девизом «форма следует за функцией», семантика продукта утверждает, что *значение важнее, чем функция*, поскольку дизайн придаёт предметам смысл, делает их понятными. В данном случае речь идёт о восприятии, опыте и интерпретации продуктов пользователем, зависимым от культурного контекста.

Целью Криппендорфа является создание нового *дискурса дизайна*. Рабочим образом он определяет дискурсы как организованные способы говорения, писания и действования [5, с. 11]. (Возможно, с точки зрения сегодняшнего дня, – ведь книга опубликована в 2006 году, а двенадцать лет, прошедших со дня публикации, – огромный срок для нашего времени, – было бы полезным ввести в это определение ещё и указание на способы *чувствования*, поскольку с 2004 года в теории дизайна существует такая тема как *эмоциональный* дизайн[10]. Криппендорф сосредотачивается на значениях, которые приобретают артефакты дизайна, и предлагает переработку дизайнерских практик в человеко-ориентированный дизайн.

В кратком введении к программной работе Криппендорфа Брюс Арчер (*L. Bruce Archer*, 1922–2005), инициатор институализации дизайна как отдельной академической дисциплины и один из отцов-основателей методологии дизайна (*Design Methodology*) и исследований в области дизайна (*Design Research*) описывает краткую эволюцию теории дизайна. Опираясь на понятие «смены парадигмы», введенное американским историком и философом науки Томасом Куном в 1962 г., Арчер описывает развитие функционалистской парадигмы как движе-

---

[9] Krippendorff, K. Über den Zeichen- und Symbolcharakter einer Zeichentheorie für die Programmierung von Produktformen in sozialen Kommunikationsstrukturen. Graduate Thesis / K. Krippendorff. – Ulm: Hochschule für Gestaltung Ulm, 1961. – 138 S.

[10] Norman, D. A. Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things / D.A. Norman. – New York: Basic Books, 2004. – 270 p.

ние от принципа Салливана *форма следует за функцией* (1896) через «воспевание» серийного производства Баухаусом в 1920-х гг., претенциозность «стримлайна» 1930-х гг., *исследования операций* (*operations research*) 1940-х гг., минимализма Ульма 1950-х и 1960-х гг., системного подхода 1970-х гг. до параллельного проектирования (*concurrent engineering*) 1980-х и 1990-х гг.' отмечая, что, по сравнению с этой внутрипарадигмальной динамикой, идея «семантического поворота» Криппендорфа констатирует смену парадигмы в дизайне [5, с. XIII]. По мнению Арчера, Криппендорф выделяет то, что является аксиоматичным для человеко-ориентированного дизайна: *люди реагируют не на физические свойства вещей, не на их форму, структуру и функции, но на их индивидуальные и культурные значения.* Эта предпосылка радикально порывает с функционалистскими традициями в дизайне и задаёт основание новой парадигмы [5, с. XIV].

Итак, семантический поворот описывает «сдвиг парадигмы» в дизайне артефактов. Акцент во всеобщем восприятии дизайна смещается с проблемы функционирования артефактов на проблему воздействия артефактов на потребителя. Семантический поворот фиксирует различение технической, нерелевантной по отношению к потребителю работы артефактов и человеко-ориентированным взаимодействием с артефактами, определённым социально, культурно и индивидуально. Деятельность дизайнеров, ориентированных на человека, должна заключаться в разработке «гуманных» интерфейсов, которые осмысленны, просты в использовании, приятны для восприятия.

Теория Криппендорфа, задающая новую парадигму дизайна, состоит из трёх основных смысловых блоков. Криппендорф анализирует те аспекты современных реалий, с которыми сталкивается дизайн и даёт типологию технологически-центрированного и человеко-центрированного дизайна; с помощью четырёх взаимоперекрывающихся теорий вскрывает проблему значения артефактов; описывает методы проектирования, проектных исследований и «наук для дизайна», дистанцируясь от эстетики, семиотики, текстового анализа, когнитивизма, эргономики, функционализма и маркетинга.

Кроме того, в своей программной книге Криппендорф добавляет четвёртый блок, отсылающий нас к методологии истории идей. В заключительной главе монографии «Ульмские корни семантического подхода?» он рассказывает о том, в какой степени семантический поворот основывается на интеллектуальном влиянии Ульмской школы дизайна. Эта глава представляет собой своеобразную интеллектуальную биографию автора.

С точки зрения исторического анализа, именно эта последняя глава является наиболее интересной. В ней Криппендорф подробно описывает теоретические установки функционализма первого ректора Ульма Макса Билла (*Max Bill*, 1908–1994), специфику информационной эстетики преподавателя Ульма Макса Бензе (*Max Bense*, 1910–1990), идеи семиотики второго ректора Ульма Томаса Мальдонадо (*Tomás Maldonado*, р. 1922), принципы методологии дизайна ульмского преподавателя теории науки и теории коммуникации Хорста Риттеля (*Horst W. J. Rittel*, 1930–1990), особенности методологии дизайна Брюса Арчера[11].

По Криппендорфу, именно Макс Билл расширяет вокабуляр функционализма, введя помимо формальной (эстетической) ещё три функции промышленных изделий: (1) техническую, (2) материальную и (3) производственную. *Техническую функци*ю, под которой имелась в виду, скорее, утилитарная, Билл рассматривал в качестве первичной функции изделия. *Материальная функция* предполагает обязанность использовать материалы надлежащим образом (такой подход связывал Ульм с дизайнерской традицией мастерства, восходящей к Уильяму Моррису). *Производственная функция* влечёт за собой обязанность находить формы, особо подходящие для рентабельного массового производства. *Эстетическая функция* охватывала всё, что не могло быть объяснено технологическими, материальными и производственными функциями. Область эстетических решений представляет собой пространство всех вариантов, которые не исключали другие три функции. В видении Билла, дизайн был искусством интегрировать формы повседневных предметов в индустриально-культурный контекст, в котором они должны были функционировать[12]. В Ульме эстетическая функция была связана с такими качествами, как логичность, простота, симметрия, ясность, чистота и честность [5, с. 300].

Информационная эстетика Макса Бензе, по Криппендорфу, была основана на теории коммуникации Клода Шеннона. После Бензе она разрабатывалась Хорстом Риттелем и Абрахамом Молем. Бензе придерживался картезианского разделения мира на материальный и интел-

---

[11] Кроме того, интересно отметить «личное влияние» на мышление Криппендорфа «политической экономии эстетики» русского философа XIX века Николая Чернышевского (1828–1889), в частности его магистерской диссертации «Эстетические отношения искусства к действительности» (1855). Чернышевского Криппендорф считает актуальным для постиндустриальной эпохи автором, указывая, что его теория предвосхитила идеи Ролана Барта, Жана Бодрийяра, Мишеля Фуко и Антонио Грамши, работы которых задают понимание постиндустриальной культуры [5, с. 308].

[12] Bill, M. Form: eine Bilanz über die Formentwicklung um die Mitte des XX. Jahrhunderts / M. Bill. – Basel: K. Werner, 1952. – 168 S.

лектуальный, то есть опирался на знаменитую бинарную оппозицию Рене Декарта: *res cogitans – res extensa.* В теории информации реальность, определяемая с точки зрения термодинамики случайными обстоятельствами, рассматривалась как сходящаяся к состоянию энтропии, к беспорядку, в то время как ментальная реальность, сформированная человеческим интеллектом, рассматривалась как увеличение количества неэнтропии, порядка. Эстетическое производство выступало как отрицательно-энтропийное по своей природе, то есть создающее порядок. В своей концепции Бензе стремился превратить эстетику из философии красоты в философию искусственного производства технологических артефактов, а также произведений искусства и художественных текстов. Но поскольку теория информации Шеннона не затрагивала вопросов значения, то и Бензе ими не занимался. Криппендорф подчёркивает, что, несмотря на философскую креативность Бензе, самой влиятельной интеллектуальной фигуры раннего Ульма, он, в конечном счёте был абстрактным философом, систематиком. Он был далёк от эмпирических исследований и вопросов семантики, идей Джованни Б. Вико, Людвига Витгенштейна, Михаила Бахтина, Джеймса Дж. Гибсона и Якоба фон Икскюля, изучение работ которых впоследствии привело Криппендорфа к семантическому повороту.

Томас Мальдонадо сменил Макса Билла на посту ректора Ульма в 1956 г. Год спустя он ввёл в учебный план семиотику, пытаясь обеспечить «научную операциональность» дизайна, отчасти в противовес трактовке Биллом дизайнера как своего рода эстетического координатора культурных артефактов. Возможно, Ульм был первой дизайнерской школой, которая ввела семиотику как предмет в дизайнерское образование. Собственный вклад Мальдонадо в семиотику состоял в опубликованном в 1961 г. небольшом словаре по семиотике [13]. В методологическом отношении Мальдонадо был приверженцем неопозитивисткого движения «единства науки» (*unity of science*). Именно влиянием Мальдонадо объяснялись попытки промышленных дизайнеров задать универсальные определения дизайна, начиная с его собственного знаменитого определения 1959 г.[14]. Криппендорф отмечает, что неопозитивизм того времени помешал семиотикам признать, что семиотические различения – фактически все терминологические различия –

[13] Maldonado, T. Beiträge zur Terminologie der Semiotik / T. Maldonado. – Ulm: Ebner, 1961. – 21 S.

[14] Следует, однако, отметить, что уже в 1971 году международным сообществом дизайнеров было принято решение отказаться от общего определения дизайна в виду многообразия его форм.

заложены в языке и обсуждаются людьми, которые занимаются ими. Терминологические различения не только вносят различия в реальность, но и создают саму реальность, которую семиотики требуют описывать и сохранять, иногда даже с применением механизмов власти, не замечая этой языковой несоизмеримости [5, с. 306]. «Идея о том, что акты определения, публикации и использования семиотического словаря могли создать те самые явления, которые, по мнению семиотиков, они изучали, что семиотика основана на семиозисе своей собственной реальности, никому в то время не приходило в голову» [5, с. 307].

После Макса Бензе теорию информации и коммуникации в Ульме вёл Хорст Риттель, математик по образованию. В курсе по философии науки он представил методы исследований операций (*methods of operations research*), математическую теорию решений (*mathematical decision theory*), теорию игр, системный анализ и методы планирования и тем самым обогатил репертуар методов дизайна.

Из числа приглашенных профессоров Криппендорф отмечает Брюса Арчера, пионера методологии дизайна в Соединенном Королевстве, который сыграл важную роль во внедрении систематических, то есть поэтапных методов проектирования в учебную программу промышленных дизайнеров, позднее воспринятую Райнхартом Буттером в его авторской концепции семантики продукта[15]. Работы Риттеля и Арчера оказали влияние и на развитие семантики продукта Криппендорфа.

Оценивая в целом Ульм как «самую прогрессивную школу дизайна в мире», Криппендорф отмечает плодотворность происходившего в Ульме обогащения лексикона дизайнера концептами не только таких традиционных дисциплин, как физиология восприятия, психология и история искусств, но и новых дисциплин, таких, как кибернетика, эргономика, семиотика, информационная эстетика, социология, экономика, политология, культурная антропология, теория информации и теория коммуникации. Однако он утверждает, что «успехи Ульма» заглушали «другие голоса». Пользователей промышленных продуктов дизайнеры Ульма, подготовка которых была задана сциентистской интеллектуальной рамкой, знали только «через тексты по эргономике, гештальтпсихологические принципы восприятия, типографские правила и теории цвета», и не прислушивались к реальным интересам индивидуальных пользователей, представителям социальных классов или носителям других культур [5, с. 305].

---

[15] Butter, R. Putting Theory into Practice: An Application of Product Semantics to Transportation Design / R. Butter // Design Issues. – 1989. – 5 (2). – S. 51–67.

На наш взгляд, с точки зрения развития дискурса дизайна и дизайн-образования, чрезвычайно важными являются как соображение Криппендорфа о важности формирования словаря дизайнера в условиях академически сложного учебного плана, включающего старые и новые естественнонаучные, гуманитарные и социальные дисциплины, так и его критика сциентизма Ульма, интегрировавшего эти дисциплины под эгидой философии науки, что привело к игнорированию эмпирических исследований [5, с. 311].

Сравнительный анализ учебных программ теоретиков Ульма, Офенбаха и семантического подхода Криппендорфа позволил уточнить структуру разработанного на базе модульного и компетентностного подходов [16] учебного курса «Теория и методология дизайна», читаемого студентам кафедры дизайна БГУ. На сегодняшний день курс состоит из шести модулей: 1) Базовые понятия теории дизайна; 2) Методологические основания теории дизайна; 3) Эстетические основания теории дизайна 4) Философские основания теории дизайна; 5) Антропологические основания теории дизайна; 6) Социологические основания теории дизайна. Целью каждого блока является демонстрация исторических трансформаций в рамках специфического дискурса. Речь не идёт о чтении отдельных академических курсов по каждому предмету, но об организации сжатых модулей, в которых прорабатываются и освещаются базовый вокабуляр и дискурс актуальных аспектов теории дизайна.

Такая организация курса «Теория и методология дизайна» призвана порвать с (пост)-советской традицией преподавания данной дисциплины, которая опирается на разработки теоретиков и методологов ВНИИТЭ. Обращение к тексту энциклопедической статьи директора ВНИИТЭ Юрия Соловьёва (1920–2013) [11, с. 527–528], которая, как и всякая энциклопедическая статья, представляет собой фиксацию консенсуса, достигнутого сообществом дизайнеров к этому времени, даёт основания утверждать, что в советской теории дизайна, которая носила исторически случайное название «техническая эстетика»[17], предполага-

---

[16] Гафаров, Х. С. Формирование эпистемической компетенции в коммуникативном дизайне / Х. С. Гафаров // Материалы II Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы гуманитарного образования». – Минск: Колорград, 2015. – С. 17–21.

[17] Понятие «техническая эстетика» восходит к работам чешского архитектора, дизайнера и графика Петра Тучного (*Petr Tučný*, 1920–2012), занимавшегося одним из разделов технической эстетики, так называемой *хиротехникой*. Когда в 60-е годы материалы самого Тучного и статьи о чешских экспериментах стали появляться в советских журналах, термин «техническая эстетика» был расширен до общей теории промышленного

лось фундаментальное трёхчастное деление теории дизайна на (1) общую теорию дизайна, (2) теорию художественного конструирования, которую в отличие от общей теории можно назвать «специальной теорией дизайна» и (3) пропедевтику дизайна.

Общая теория дизайна должна была изучать: (1) социальную сущность дизайна, (2) условия его возникновения, его историю, современное состояние и перспективы развития, (3) взаимосвязь дизайна с искусством, техникой и культурой в целом, (4) вопросы эстетики и предметной среды; (5) требования дизайна к промышленной продукции. По свидетельству петербургского теоретика дизайна Михаила Коськова, в период с 1965 по 1968 гг. в атмосфере «хрущевской оттепели» в отделе теории ВНИИТЭ Георгием Щедровицким действительно была организована лаборатория общетеоретических проблем, в которую входили Олег Генисаретский, Вячеслав Глазычев, Виталий Дубровский, Карл Кантор. Эта группа работала над созданием новой концепции дизайна. Но в 1975 г. после доклада «Дизайн и политика», сделанного на Московском конгрессе ИКСИД, эта работа в директивном порядке была прекращена, отдел теории в головном институте ВНИИТЭ был закрыт [3, с. 20–21]. Соответственно, общая теория дизайна в русскоязычном пространстве официально не разрабатывалась, а если и разрабатывалась, то не внедрялась в учебный процесс. Научные интересы под политическим давлением были смещены в сферу специальной теории дизайна, т. е. в область теории так называемого художественного конструирования, что не мешало позднее результаты этих разработок публиковать под более солидным общим названием «Теория (и методология) дизайна». Кроме того, в целом подход, заданный ВНИИТЭ, всегда оставался сциентистски ориентированным.

Теория художественного конструирования состояла из (1) теории формообразования (2) теории композиции промышленных изделий и (3) методики художественного конструирования.

Следовательно, разработку общей теории дизайна можно рассматривать и как осуществление идеи, высказанной теоретиками художественного конструирования. А если к тому же провести демаркацию между общей теорией дизайна и специальной теорией дизайна, особенно включая в неё методики художественного конструирования (а их было выработано порядка десяти), то это позволит (1) разграничить предметное поле общей и специальной теории дизайна; (2) избежать путаницы понятий, разведя понятия «методология дизайна», «методика дизайна»,

---

искусства.

«пропедевтика дизайна»; (3) приблизить общую теорию дизайна к современным мировым стандартам; (4) включить новые модули в структуру курса «общая теория дизайна», опираясь на идеи семантического подхода.

Демаркация предметных полей общей и специальной теории дизайна является весьма актуальной, так как в сфере проектных исследований (*design research*) одной из основных тем является разработка теорий и моделей дизайна[18].

Другой уже достаточно автономной сферой является сфера исследований в области методологии дизайна. Она становится ещё одной обширной областью проектных исследований, внутри которой происходит автономная пролиферация[19].

Таким образом, в результате исследования установлены различия двух подходов – немецкоязычной теории «языка продуктов» и англоязычной теории «семантики продуктов», восходящих к общему для них основанию – позитивистским теориям ульмской школы дизайна. Развитие двух этих подходов можно охарактеризовать как преодоление «картезианской парадигмы» ульмского неофункционализма. Охарактеризована теория семантического поворота Клауса Криппендорфа, осуществлен ретроспективный анализ его интеллектуальной автобиографии. Сделаны выводы о возможности дальнейшей интеграции идей Криппендорфа в курсы по теории дизайна и методологии дизайна.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. История понятий, история дискурса, история метафор. – М: НЛО, 2010. – 328 с.
2. Коськов, М.А. Дизайн. Основы теории: учебное пособие / М.А. Коськов, А.А. Полеухин / под редакцией М.А. Коськова. – СПб.: СПбПУ, 2009. – 308 с.
3. Соловьёв, Ю.Б. Техническая эстетика / Ю.Б. Соловьёва // Большая советская энциклопедия. – М.: Советская Энциклопедия, 1976. – Т. 25. – 3 изд. – С. 527–528.
4. Butter, R. Putting Theory into Practice: An Application of Product Semantics to Transportation Design / R. Butter // Design Issues. – 1989. – 5(2). – S. 51–67.

[18] См., например: An Anthology of Theories and Models of Design Philosophy, Approaches and Empirical Explorations: Philosophy, Approaches and Empirical Explorations / Ed. by A. Chakrabarti, L. T. M. Blessing. – London: Springer, 2014. – 454 p.

[19] Design Methodology and Relationships with Science / Ed. by M. J. de Vries, N. Cross, D. P. Grant. – London: Springer, 1993. – 328 p.; Blessing, L. T. M. DRM, a Design Research Methodology / L. T. M. Blessing, A. Chakrabarti. – London: Springer, 2009. – 397 p.; The Future of Design Methodology / Ed. by H. Birkhofer. – London: Springer, 2011. – 302 p.

5. Krippendorff, K. The Semantic Turn; A New Foundation for Design / K. Krippendorff. – Boca Raton, London, New York: Taylor&Francis, CRC Press, 2006. – 349 p.
6. Steffen, D. Design als Produktsprache: Der „Offenbacher Ansatz“ in Theorie und Praxis / D. Steffen. – Frankfurt a. M.: Form GmbH & Co. KG, 2000. – 160 S.

UPOWSZECHNIANIE NAUKI JAKO DYSKURSY KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ. OD ŹRÓDEŁ MODERNIZACJI SPOŁECZNEJ W EUROPIE DO KONFLIKTÓW ‘WIZJI ŚWIATA I CZŁOWIEKA’

POPULARIZATION OF SCIENCE AS A DISCOURSE OF SOCIAL COMMUNICATION. FROM THE SOURCES OF SOCIAL MODERNIZATION IN EUROPE TO THE CONFLICTS OF THE 'VISION OF THE WORLD AND THE MAN'

J.P. Jeszke
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Poznań, Polska
Adam Mickiewicz University,
Poznań, Poland
e-mail: jeszke@amu.edu.pl

Artykuł omawia popularyzację nauki jako element komunikacji społecznej. Autor zaprezentował kolejne stadia tego procesu. Ukazane zostały współczesne problemy popularyzacji nauki, związane z charakterem kultury współczesnej.

Słowa kluczowe: Popularyzacja nauki; upowszechnianie nauki; komunikacja społeczna; wizja świata i człowieka.

The article discusses the popularization of science as an element of social communication. The author reveals the stages of this process. Modern problems of science popularization related to the nature of contemporary culture are presented.

Keywords: Popularization of science; dissemination of science; social communication; vision of the world and the man.

Problem upowszechniania kultury dyskutowany jest od kilku już dekad z różnych perspektyw. Bogdan Suchodolski już u schyłku lat 40. ubiegłego wieku widział w opozycji do klasycznej popularyzacji nie jako zagadnienie kulturalno-oświatowe, ale problem treści, konstytuujących wartości kreujące budowanie i przeżywanie kultury. Upowszechniania nauki postrzegał nie jako krzewienie jej znajomości, lecz kształtowanie intelektualnej kultury człowieka [10]. Przez upowszechnianie rozumiał rozszerzenie kręgu ludzi z różnych sfer życia społecznego ‘współuczestniczących w wytwarzaniu naukowego postępu’. Wśród motywów wymieniał potrzebę samodoskonalenia, rozumienia powszechnych zjawisk zachodzących na

świecie, konstruowania własnego światopoglądu. Później rozwinął idee upowszechnia nauki w dwie grupy kluczowych problemów: 1. zagadnienia naukowego kształcenia dorosłych w trybie ustawicznym, 2. kształceni umysłu wedle wymagań nauki. Przekonanie o kryzysie nauki w świadomości społecznej doprowadziło u progu lat dziewięćdziesiątych Suchodolskiego do sformułowania poglądu, że konieczność współdziałania nauki i kultury a równocześnie przeciwieństwo zachodzące pomiędzy nimi stanowią centralny problem współczesnej cywilizacji [12, s. 29-42]. Upowszechnianie nauki w warunkach kryzysu zaufania do niej musi, uwzględniać 'egzystencjalne doświadczenia innych kultur, gromadzone w wielkim i nieustannym dialogu' [12, s. 29-42]. Suchodolski widział analizowany proces jako ważny element komunikacji międzykulturowej, zarówno w obrębie różnorodnych grup społeczeństwa polskiego jak również w wymiarze globalnym. U podstaw kreowania modeli upowszechniania nauki leżało rozróżnienie pomiędzy procesami popularyzacji i upowszechniania nauki [11]. „Dzisiaj już nie wystarczy proste przekazywanie możliwie prostym językiem informacji o osiągnięciach naukowych, – pisał Suchodolski – ale że musi nam zależeć także na tym, by coraz szersze kręgi społeczne coraz bardziej aktywnie uczestniczyły w naukowych pracach. Właśnie tą sytuację określam jako przejście ze szczebla popularyzacji na szczebel upowszechniania nauki, na którym szczególnie ważne stają się zadania polegające na wykształceniu naukowej kultury umysłu i tych składników postawy człowieka, które wiążą się z zaangażowaną działalnością naukową" [11]. Granicę między tymi procesami postrzegał jako płynną.

Przyjmowano powszechnie, że 'popularyzacja nauki' sprowadza się do tłumaczenia z hermetycznego języka specjalnego, miało to w szczególności dotyczyć nauk ścisłych, na język życia codziennego. Popularyzator z prawdziwego zdarzenia miał znać oba te języki, tzn. łączyć gruntowną znajomość danej dziedziny wiedzy, najlepiej z twórczym w niej udziałem, z umiejętnością komunikatywnego jej przekazywania, a najlepszymi popularyzatorami nauki mieli być wybitni uczeni'. Zdawano sobie jednak sprawę, że ci ostatni nie zawsze posiadali wystarczające kompetencje w zakresie komunikacji społecznej, aby taki zadaniom podołać [1]. Popularyzatorowi wiedzy przypisywano także rolę animatora samokształcenia. Do negatywnych skutków ubocznych procesu upowszechniania nauki zaliczono, związaną z powierzchowną interpretacją przekazywanej wiedzy, możliwość wykształcenia u adresatów zachowujących pozory profesjonalizmu postaw dyletanckich.

W przekonaniu Gerarda Labudy proces upowszechnienia nauki mieści się w tym, że 'innowacje, które popadną na podatny grunt i sprzyjające możliwości rozwoju, natychmiast po swoim powstaniu podlegają

naśladownictwu, adaptacji i akulturacji i drogą dyfuzji rozchodzą się i wywierają wpływ na wszystkie pozostałe sfery życia ludzkiego Labuda podkreśla przy tym, że ze względu na cel i założenia upowszechniania, odbiorców, język, którym posługują się nadawcy oraz ich narzędzia pracy inne są procedury upowszechniania nauki, a inne wiedzy. W przypadku upowszechniania innowacji naukowych nadawca winien być aktywnym twórcą, a odbiorca co najmniej rozumieć język naukowy. W przypadku upowszechniania nauki objęty tymi działaniami winien być nie tylko osiągnięty przez badacza wynik, ale cały akt twórczy, obejmujący jego teoretyczną i badawczą genezę, zastosowaną aparaturę pojęciową, nie unikając ukazania słabych stron procedur prowadzących do odkrycia. Za istotny element tak rozumianego upowszechniania poznański uczony uważał dyskusję, gdzie nadawca i odbiorca występują na równych prawach. Upowszechnienie nauki w jego interpretacji musi mieć postać dialogu, a samej wiedzy może przybrać postać monologu. Zakres aktywności w procesie komunikacji społecznej wiązał Labuda z poziomem uzyskanego wykształcenia [5]. Koncepcje poznańskiego uczonego, choć w latach 80. i 90. przyjmowane przez instytucje Polskiej Akademii Nauk jako teoretyczne zaplecze ich działalności, nie były bezkrytycznie akceptowane. Zwracano w szczególności uwagę, że wszystkie postaci popularyzacji lub upowszechniania mają charakter twórczy, w postaci publicystyki naukowej, biografistyki, eseistyki, niekiedy literacki. Wynika to z konieczności przetworzenia upowszechnianej wiedzy naukowej dla potrzeb konkretnego odbiorcy. Stąd przypisywanie w modelu Labudy tego typu działalności aktywności o charakterze odtwórczym, imitacyjnym nie uważano za trafne. Kwestionowano w tym kontekście podział na twórczość naukową i działalność odtwórczą w kontekście procesów upowszechniania nauki. Wskazywano również na brak danych określających w jakim stopniu proces upowszechniania wiedzy naukowej stanowi źródło powstawania nowej wiedzy, twórczych innowacji naukowych itp.

Anna Starzec zauważa, odnosząc się do współcześnie zachodzących procesów, że „funkcjonujące do niedawna argumenty za rozwijaniem popularyzacji nauki okazują się mało przekonujące lub marginalne i dlatego wyeksponowany został element humanistyczny, a konkretnie cel ukierunkowany przede wszystkim na zaspokajanie ciekawości odbiorcy. Zmieniły się też, a właściwie poszerzyły podstawowe zadania popularyzacji. Przypisywana jej dotąd funkcja tłumacza i pośrednika między prawdziwą nauką a rzeczywistością niewtajemniczonych nadal jest wypełniana, ale nowy model nastawiony na aktywne uczestnictwo w poznawaniu zasad, które pozwalają zrozumieć istotę otaczających na co dzień zjawisk, eksponuje

element zaciekawienia, intrygowania jakimś zjawiskiem przypadkowego najczęściej odbiorcę" [9].

Komentując to stanowisko należałoby zauważyć, że autorka zderza XIX wieczny model popularyzacji nauki ze współczesnymi wobec niej oczekiwaniami. Pomija natomiast bogaty obszar refleksji drugiej połowy XX stulecia i przełomu stuleci, który jednak jako funkcjonujący w skrajnie odmiennych warunkach technologicznych, nie przełożył się na powszechną praktykę. Pogląd autorki wydaje się jednak reprezentatywny dla współczesnego postrzegania procesów popularyzacji i upowszechniania nauki.

Rozstrzygające dla analizowanej tu strategii komunikacyjnej pojęcia definiuje ona jednak odmiennie. „Upowszechnianie wiedzy naukowej polega – wg tej badaczki - na dostarczaniu informacji o wytworach nauki pozyskanych w różnych okresach postępowań badawczych, które to informacje zostały sprawdzone, uporządkowane i zaakceptowane przez środowisko naukowe. Takie informacje pozwalają uzupełnić brakującą wiedzę w obszarze jakiejś dyscypliny, poszerzyć ją lub uporządkować. Natomiast popularyzacja wiedzy naukowej koncentruje się na nowych odkryciach w świecie nauki, na wyjaśnianiu teoretycznych podstaw, prezentowaniu metod postępowania badawczego wraz z potencjalnymi wątpliwościami, pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami w przypadku możliwości praktycznego wykorzystania" [9].

Przywołane strategie komunikacyjne wynikają z charakteru współczesnej kultury popularnej z jednej strony oraz ze stosunku mediów do kwestii popularyzacji/upowszechniania nauki z drugiej. Te podkreślają zazwyczaj konieczność sensacyjności popularyzującego naukę przekazu oraz traktowania go jako atrakcyjny towar, który w innym przypadku nie przyciągnie uwagi odbiorcy, a więc nie da się sprzedać. Dziennikarze nauki podkreślają też często i chętnie zmianę roli uczonego w analizowanych tu procesach. W XIX i pierwszej połowie XX w. był on swoistym guru, oświecającym sfery nieelitarne i jego głównym problemem były kompetencje adresatów do odbioru zaprojektowanego przekazu; stąd częściowo edukacyjno – oświatowy charakter działań popularyzujących naukę. Obecnie jest on sługą mediów, które gotowe są podjąć działania popularyzacyjne wyłącznie na swoich warunkach, za to przy wykorzystanie nieporównanie szerszego wachlarza możliwości technologicznych, niż kiedyś [3,8,9]. Wobec takiej postawy mediów można zaobserwować dwie skrajne reakcje uczonych: 1. najstarsza, obecna od kilku dekad, wyraża obawy o daleko idące deformacje takiego przekazu wobec rzeczywistego stanu nauki lub jej osiągnięć/odkryć, a nawet przekonanie, że w skrajnych przypadkach komunikaty takie mogą okazać się kulturowo i społecznie szkodliwe;

2. Podjęcia próby trafienia w gust i kompetencje kulturowe odbiorców. Tutaj wachlarz proponowanych inicjatyw jest szeroki i brak jest miejsca na jego przedstawienie [4,7].

Poza długim szeregiem różnic projekty te łączy kilka cech wspólnych. Mają krytyczny stosunek do popularyzacji nauki, rozumianej w kategoriach edukacyjno-oświatowych, podejmują próby aktywizacji adresata, inspirując jego zainteresowanie wybranymi problemami nauki, wreszcie odwołują się do jego potocznej 'wizji świata i człowieka'. Ten ostatni zabieg jawi się jako niezbędny, jeżeli założyć że mechanizmy społeczne właśnie odbiorcę zabiegów upowszechniających naukę wyniosły na dominującą pozycję na analizowanym froncie komunikacji społecznej.

Ukazane szkicowo strategie komunikacyjne związane z upowszechnianiem nauki mieszczą się w głównym nurcie tego typu przedsięwzięć. Jednakże całe grupy problemów nie bywają podejmowane w tym kontekście. Można tu mówić o „strategiach ukrycia", choć niektóre ze zjawisk mają głębokie podłoże kulturowe. Nie są zatem wynikiem świadomie konstruowanego dyskursu. Do tych ostatnich zaliczyłbym istotne różnice pomiędzy wiedzą potoczną, oczywiście historycznie zmienną i wchłaniającą z czasem część osiągnięć naukowych, i 'wizją świata' kreowaną przez niektóre, głównie przyrodnicze, nauki. Podstawowy problem polega na tym, że nie można łatwo 'przetłumaczyć' tych wizji, jak nie można porównać zjawisk opisywanych fizyką klasyczną i kwantową i realizowanych tam procedur eksperymentalnych czy standardów racjonalności naukowej. A w świetle dominacji kultury popularnej w dyskursie upowszechniającym naukę, to na przedstawicieli świata nauki nakłada się obowiązek takiej 'translacji', która mogłaby zostać powszechnie zaakceptowana, nie zaś podejmowania prób modyfikacji potocznego postrzegania świata. A tylko te ostatnie dałyby szansę upowszechniania grupy osiągnięć naukowych, zrozumiałych przy użyciu kategorii niedostępnych myśleniu potocznemu.

Wiele dyscyplin operuje jednak zestawem pojęciowym na tyle bliskim popularnemu, że zjawisko rozbieżności 'wizji świata i człowieka' nie bywa tam obserwowane w takim stopniu, aby mogło tworzyć nieprzekraczalną barierę w upowszechnianiu wiedzy. Każda z nich znajduje się jednak na różnym poziomie 'uteoretycznienia'. Przywołane tu rozbieżności mogą i bywają powodem licznych problemów społecznych, np. w kwestii szczepień, in vitro itp. Potężną barierą w upowszechnianiu osiągnięć naukowych, szczególnie w zakresie biologii ewolucyjnej, bywają rozbieżne 'wizje świata i człowieka'. Do tak fundamentalnych różnic odwołuje się spór ewolucjonizmu z kreacjonizmem. Trzeba bowiem zauważyć, że odmienność wizji świata i człowieka dotyczy także sfery wartości, stąd konflikty z nauką.

O bardziej świadomych ‘strategiach ukrycia’ można mówić w innych sytuacjach. Między innymi wówczas, gdy ustalenia naukowe, najczęściej nauk społecznych, bywają przetwarzane według potrzeb ideologicznych bądź światopoglądowych jakiś grup społecznych i w tej formie, jako ustalenia naukowe, prezentowane w debacie publicznej. Stają wówczas w opozycji do rzeczywistych ustaleń badawczych, jednak w obu przypadkach angażowany jest autorytet nauki. Nadto głos tej ostatniej brzmi na ogół mniej donośnie, niż ideowe przekazy, skierowane do wyselekcjonowanych odbiorców i spreparowane pod kątem ich oczekiwań. Emocjonalność, cechująca współczesną komunikację społeczną, przesądza o tym, że łatwiej trafi do odbiorców zapośredniczony w sensacyjnej formie przez media głos kościołów, partii politycznych, organizacji społecznych, niż naukowców, zobowiązanych etyką zawodu do wyważonych, zgodnych ze standardami racjonalności naukowej, wypowiedzi. Przykładem reprezentującym w polskich warunkach w debatach społecznych wręcz odrzucenie ustaleń naukowych są studia genderowe, obecne w nauce od lat 70. ubiegłego stulecia.

Za kolejną „strategią ukrycia” można uznać nie znaczące miejsce kontrowersji zachodzących w nauce w procesie upowszechniania nauki. Wprawdzie w modelach Suchodolskiego, Labudy i późniejszych wzmiankowana jest konieczność ich ukazania, ale raczej jako element procesu badawczego, który winien zaakceptować odbiorca. W niewielkim tylko stopniu ukazywane są istotne kontrowersje związane z sytuacją, gdy interpretacyjna elastyczność danych laboratoryjnych pozwala utrzymać sprzeczne twierdzenia teoretyczne przy wspólnym zbiorze danych empirycznych. Wówczas społeczne, nie zaś obiektywne (‘natura’ lub wyniki eksperymentów), odpowiadają za ‘domknięcie’ kontrowersji naukowej, nierozstrzygalnej z metodologicznego i logicznego punktu widzenia. W dyskursie publicznym pojawiają się częściej kontrowersje rozumiane etycznie, jak spełniające, niezbędny dla mediów, warunek sensacyjności.

Niekiedy osiągnięcia studiów kulturowych napotykają na barierę politycznych i medialnych ograniczeń, nie dopuszczających do ukazania obrazu, sprzecznego z założeniami prowadzonej polityki. W konsekwencji wobec politycznej instrumentalizacji mitów i stereotypów wyniki naukowe nie mogą być spopularyzowane, ani tym bardziej wykorzystane w życiu publicznym. Można ów pogląd wzmocnić tezą, że ukazanie i popularyzacja ustaleń naukowych z niektórych obszarów humanistyki jest, w tym kontekście, wbrew politycznym interesom niektórych ugrupowań politycznych.

Interpretacja niektórych z barier w upowszechnianiu osiągnięć naukowych może być prowadzona przy użycie kategorii narracyjnego mitu

naukowego, w nauce lub o nauce. Wstępne analizy wskazują, że szczególnie ten ostatni może być tu często reprezentowany. Mity związane z nauką są bowiem niekiedy świadomie kreowane lub też kreacja wizerunku nauki ma mitogenne źródła. Wziąć tu trzeba pod uwagę cechę długotrwałości zjawiska w kulturze, stojącą za definicją mitu. Oblicza mitu o nauce, czy w nauce, zakorzenione są w religii czy też w potocznej wizji świata i człowieka, o długiej metryce. Mitogenność niektórych dyskursów poświęconych nauce także daje się opisać ‘strategią ukrycia” [2].

ODNIESIENIA BIBLIOGRAFICZNE

1. Hurwic J., Czasopismo „Problemy” w polskim życiu intelektualnym po II wojnie światowej, „Analecta. Studia i Materiały z Dziejów Nauki”, 1999, nr 2, s. 7-26.
2. Jeszke J., Mity polskiej historiografii nauki, Warszawa 2007.
3. Komunikowanie o nauce, pod red. E. Żyrek-Horodyskiej i M. Hodalskiej, Kraków 2016.
4. Kulczycki, E. Projektowanie i doskonalenie wortalu internetowego w oparciu o przyjęty model badania procesów komunikacji, (w:) M. Goliński & M. Szafrański, Model badania skuteczności promocji nauki. Poznań, 2012, – s. 181-210.
5. Labuda G., Innowacje w nauce i w kulturze, [w:] „Nauka w kulturze ogólnej. Cz. I. Problemy upowszechniania postawy naukowej”, pod red. B. Suchodolskiego i J. Kubina, Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź,1985, – s. 31-63.
6. Labuda G., Upowszechnianie naukowych innowacji i wiedzy, [w:] „Upowszechnianie nauki w świecie. Nowe doświadczenia i badania”, pod red. B. Suchodolskiego i J. Kubina, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1990, – s. 17-27.
7. Raichvarg D., Potyrała K., Di Scala-Fouchereau E., Teatr naukowy czyli publiczny dyskurs z nauką i popularyzacja wiedzy, Kraków 2015.
8. Seethaler S., Kłamstwa, przeklęte kłamstwa i nauka. Jak radzić sobie z chaosem informacyjnym XXI wieku?, Katowice 2010.
9. Starzec A., Sensacyjny charakter informacji naukowej w przekazach popularnonaukowych i upowszechniających wiedzę, „Stylistyka”, t. XXII, 453-465.
10. Suchodolski B, Uspołecznienie kultury, Warszawa 1947.
11. Suchodolski B., Upowszechnianie osiągnięć nauki, Warszawa 1969.
Upowszechnianie nauki w świecie. Nowe doświadczenia i badania, pod red. B. Suchodolskiego i J. Kubina, Wrocław-Warszawa-Kraków, 1990.

ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА: ПОДХОД Л. ВИТГЕНШТЕЙНА[20]

THE PROBLEM OF INTERCULTURAL DIALOGUE: WITTGENSTEIN'S APPROACH

Н.В. Медведев

N.V. Medvedev

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
Тамбов, Россия
G.R. Derzhavin Tambov State University,
Tambov, Russia
E-mail: mnv88@mail.ru

Статья посвящена особенностям философского подхода Л. Витгенштейна к проблеме межкультурного диалога. На основе витгенштейновской методологии рассматриваются необходимые предпосылки кросс-культурной коммуникации. Доказывается, что эпистемологический контекстуализм Витгенштейна нельзя смешивать с культурным релятивизмом.

Ключевые слова: межкультурный диалог; языковая игра; форма жизни; культурный релятивизм; следование правилу; контекстуализм.

The article is devoted to the peculiarities of Wittgenstein's philosophical approach to the problem of intercultural dialogue. Based on Wittgenstein's methodology, the necessary presuppositions for cross-cultural communication are considered. It is proved that Wittgenstein's epistemological contextualism can not be confused with cultural relativism.

Keywords: intercultural dialogue; language game; form of life; cultural relativism; rule following, contextualism.

Введение

Современный глобальный мир остро нуждается в налаживании продуктивного диалога между культурами и цивилизациями. Это обусловливает необходимость проведения научных исследований, направленных на разработку теоретико-методологического базиса, так называемой «стратегии наведения мостов», для достижения сотрудничества и взаимного доверия между народами. Посредством выявления возможных условий и предпосылок кросс-культурного понимания подобный шаг призван стимулировать рост языковой компетентности и сформи-

[20] Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №16-33-00048-ОГН

ровать у людей отношение лояльности к разнообразным жизненным практикам и культурным моделям поведения, подверженных непрерывному обновлению в ходе человеческой истории. Предпринимаемые учеными (антропологами, культурологами, философами, социологами, лингвистами) усилия по обнаружению архимедовой точки опоры для проникновения в мир чужой культуры имеют своим результатом разработку разнообразных концепций и подходов к межкультурной коммуникации.

Одной из наиболее популярных версий в современных исследованиях межкультурной коммуникации является витгенштейнианская модель социальной науки [4]. Отдельные рассуждения позднего Л. Витгенштейна о возможных условиях понимания совершенно незнакомого языка оказываются созвучными современным дискуссиям по проблеме межкультурного диалога. Однако постижение метода Витгенштейна применительно к данной проблеме возможно только в рамках целостного осмысления его философии. В представленном исследовании рассматриваются особенности подхода Витгенштейна к проблеме межкультурного диалога. Это позволит нам не только критически осмыслить необходимые предпосылки кросс-культурного понимания в ракурсе витгенштейновской методологии, но и постичь интерпретативный характер социальных исследований, перформативную природу языка, ситуационную обусловленность значения, а также наличие внутренней взаимосвязи языка и мира. Проблема межкультурной коммуникации является многомерной: она затрагивает эпистемологические, концептуальные, ценностно-этические, мировоззренческие аспекты. Философско-мировоззренческую позицию австрийского мыслителя нередко характеризуют как релятивистскую. Я постараюсь доказать, что релятивистская интерпретация подхода Витгенштейна является ошибочной, это обусловлено смешением его эпистемологического контекстуализма с культурным релятивизмом.

Межкультурная коммуникация: перспектива Л. Витгенштейна

Л. Витгенштейн является зачинателем подлинной революции в философии социальной науки. Он акцентировал внимание на человеческих формах жизни, понятии реальности, роли социокультурного контекста, на способах употребления языковых выражений и их понимании. Философия Витгенштейна возникла как своего рода ответная реакция на проявление отдельных, критикуемых им аспектов современной западной культуры и цивилизации. Он считал, что сциентистский дух современной эпохи поощряет появление грамматических мифов, способствует неправильному пониманию работы повседневного языка, в котором отражаются различные регионы человеческого бытия.

Так, атака Витгенштейна на методологическую позицию Дж. Фрэзера [2] была мотивирована стремлением обосновать необходимость понимания моделей поведения представителей чужих культур изнутри, т.е. в контексте их собственных жизненных практик.

Философия языка позднего Витгенштейна основывается на двух фундаментальных предпосылках. С одной стороны, критикуя традиционное представление о языке как инструменте именования вещей, он обосновывает тезис о том, что значение слов постигается в их употреблении. С другой стороны, Витгенштейн подчеркивает, что предложения постижимы только в рамках *не-языковой* деятельности, в которую они вплетены. Он обстоятельно разрабатывает ключевое понятие языковой игры, чтобы выделить внутреннюю взаимосвязь между языковой и неязыковой деятельностью: «Термин "языковая игра" призван подчеркнуть, что *говорить на языке* – компонент деятельности или форма жизни» [3, с. 90]. В свою очередь, понятие «форма жизни» может быть описано как совокупность практик, институтов и обычаев, которые формируют пространство нашей повседневной жизни.

Следует иметь в виду, что витгенштейновское понятие «форма жизни» шире понятия «языковой игры». Языковые игры выступают составными элементами форм жизни и образуют целостность общечеловеческой формы жизни. Последняя представляет собой комплементарное понятие, оно вбирает в себя культуру, мировоззрение, язык. Такое взаимное дополнение и сочетание указывает на то, что язык как непрерывное изменение и деятельность, может быть понят тем же способом, что и многообразные культуры. Существование различных форм жизни можно связать с концепцией культурной относительности, которая раскрывает механизм и характер восприятия чужого мышления и культурных моделей поведения. Согласно данной концепции, лишь *извне* можно критиковать тот способ, каким языковая игра представлена в мире другой культуры. Характер нашего *восприятия* является полностью ценностно-детерминированным, оно зависит от специфики нашего мировоззрения, культуры, от так называемой универсальной рациональности. Однако это не означает, что интерпретация языковой игры должна неизбежно сводиться к защите позиции культурного релятивизма. Задача человеческого разума применительно к конкретным случаям коммуникации заключается не только в том, чтобы достичь единой, согласованной позиции, которая приемлема для всех участников диалога. Более важным является реализация стремления одной из сторон межкультурного диалога понять точку зрения противоположной стороны, включая те отличительные особенности, которые характерны для обеих позиций.

Как представители человеческого рода, мы способны понимать то, о чем говорят люди другой, незнакомой нам страны, поскольку разделяем с ними единую человеческую форму жизни. В рамках целостной человеческой формы жизни как в прошлом, так и в настоящем живут и действуют разнообразные социальные группы, форма жизни которых заметно отличается от нашей. Можно задать вопросы, почему люди способны понимать друг друга? Каковы возможные и необходимые условия для постижения иных культур? Витгенштейн смоделировал ситуацию, когда мы прибываем в чужую страну, где культурные традиции и обычаи совершенно отличаются от наших: «Представь, в качестве исследователя ты приезжаешь в неизвестную страну, язык которой тебе совершенно незнаком. При каких обстоятельствах ты бы сказал, что люди там отдают приказы, понимают их, подчиняются им, противятся им и т.д.?» [3, с. 164]. Действительно, мы не способны понять представителей незнакомой страны, потому что не понимаем смысла произносимых ими фраз, не знаем, какова их форма жизни, какие действуют у них правила языковых игр, какова структура языка, на котором они общаются.

Однако мы уверены в том, что языковые игры встроены в определенные модели поведения (формы жизни). По Витгенштейну, если нам удается понимать иную форму жизни, то это только потому, что мы достигли согласия в действии, что является главным условием освоения различных языковых игр. «Совместное поведение людей – вот та референтная система, с помощью которой мы интерпретируем незнакомый язык» [3, с. 164]. Причем наши уверенные действия закрепляются через ежедневные практики употребления языковых правил. Так как языковые игры встроены в форму жизни, можно утверждать, что в случае понимания нами определенной формы жизни, мы знаем, как играть в ту или иную языковую игру и нам известны ее правила. Таким образом, с точки зрения Витгенштейна, возможно обеспечить межкультурную коммуникацию даже в случаях, когда участники диалога принадлежат к совершенно разным культурам. Языки обязаны своей понятностью тем практикам, в которые они вплетены. Эти практики могут значительно варьироваться от культуры к культуре, но человечество обладает всеобщей биологической природой, которая и образует основу наших социальных или культурных моделей поведения. Отсюда можно сделать вывод, что существуют универсальные модели человеческого поведения, и это обстоятельство делает возможным понимание других людей и осуществление межкультурного диалога. Мы можем полагаться на разделяемые или схожие практики как основу межкультурного диалога. Если практики, которые мы стремимся понять выгля-

дят слишком отчужденными относительно нашей культуры, то можно попытаться их освоить через социальное обучение. Межкультурная коммуникация может столкнуться с серьезными препятствиями в случае отсутствия у разных народов общих предпосылок деятельности, но в свете представленных выше рассуждений следует утверждать, что изначальные трудности будут постепенно преодолеваться. В итоге мы сможем не только понимать иные культуры, но и научимся их критиковать и оценивать.

И все же, какой уровень техники владения чужим языком нам необходим для того, чтобы понимать представителей другой культуры? В какой степени специфическая форма жизни заключена в нашем собственном межкультурном опыте? Можно ли констатировать о возможности бесчисленных языковых игр, наряду с существованием многообразных форм жизни? На мой взгляд, здесь необходимо сделать важное уточнение. Прежде всего, следует признать наличие всеобщей формы жизни людей, с которой связано человеческое бытие и которая, к сожалению, не позволяет нам понять льва, даже если бы он умел говорить [3, с. 311]. С другой стороны, основываясь на анализе возможного и действительного кросс-культурного опыта, можно утверждать, что каждый изученный нами новый язык открывает перспективу для понимания иной формы жизни с ее бесчисленными языковыми играми, встроенными в определенные культурные контексты или практики. Более того, познание любого языка, включая наш родной язык, открывает перед нами возможности для понимания специфических форм жизни. Но существование таких возможностей еще не означает, что у нас есть постоянный доступ к новой или иной форме жизни. Форма жизни может лишь свидетельствовать о существовании определенных языковых игр в разнообразных видах деятельности: употребление слов в пределах того же самого языка, акценты, жаргоны, диалекты, регионализмы, изобретенные в сообществе языки, смешение двух и более языков в рамках общих политических границ, – все это может служить напоминанием о существовании особых случаев.

Кроме того, совокупность языковых игр, отражающих ту или иную культурную перспективу, позволяет нам увидеть специфические формы жизни. Постижение того, что слова применяются, что со временем они могут устаревать, превращаться в архаизмы, выключаться из нашего повседневного употребления или вообще неверно употребляться, позволяет осмыслить феномен языка и формы жизни в деятельностном аспекте. Люди разделяют общие культурные предпосылки, модели поведения и в большинстве случаев, согласно Витгенштейну, проходят схожее *обучение*. Совместное обучение нацелено на то, чтобы научить

следовать общепринятым правилам игры или нормам социального поведения. Поскольку мы разделяем язык, культуру, мнения, обучение, постольку вместе с этим мы разделяем общую форму жизни. По словам Витгенштейна, это дано нам как необосновываемое: «То, что следует принимать как данное нам, – это, можно сказать, *формы жизни*» [3, с. 314]. Форма жизни должна приниматься потому, что, возможно, это единственная вещь, которую мы не выбираем произвольно по своему желанию. Понятие «форма жизни» Витгенштейна указывает на то, что существует так называемая твердая порода «языковых игр», которая может быть выделена в виде наиболее фундаментальных предложений на этическом, эпистемологическом, метафизическом и религиозном уровнях. Такие базисные предложения, принимаемые нами без всякого сомнения, являются данными. По сути, они имеют статус квазиэмпирических предложений, выполняющих функцию правил в языковых играх. «Форма жизни», таким образом, может рассматриваться как сложная сеть используемых нами правил в социальной жизни и языке. Мы не можем выйти за ее пределы. Форма жизни, с которой мы родились и выросли, имеет специфические черты и всегда остается с нами, независимо от того, куда бы мы не переехали и с кем бы не устанавливали тесные взаимоотношения. Естественный язык составляет органическую часть нашей жизни, нашего культурного (и межкультурного) опыта. Наша форма жизни выражается в языке. Это неизбежно. Таким образом, форма жизни и язык предстают как действия и необходимые предпосылки межкультурного диалога. Обычаи, традиция, религия, идеология – все это формируется, функционирует и приводится в соответствие с нашей формой жизни через язык.

Понятие языковой игры, видимо, можно истолковать в релятивистском ключе, учитывая, что практические и культурные контексты, в которые неизбежно встраивается язык, способны довольно значительно варьироваться. Невозможно занять позицию внешнего наблюдателя по отношению к многообразию языковых игр и форм жизни, которая позволила бы нам объективно их описывать и оценивать. Все это предполагает, вероятно, как считает Ю. Хабермас [5, p. 143], «монадологию языковых игр», каждая из которых управляется собственными стандартами или правилами.

Грамматика в понимании Витгенштейна есть набор правил, которые регулируют употребление языковых выражений и определяют границы смысла, воздействуя в итоге на наше описание и восприятие мира. Витгенштейн доказывает, что грамматика произвольна, потому что, с одной стороны, – разные грамматики характеризуются различными концептуальными средствами и альтернативными формами репрезента-

ции реальности; с другой стороны, невозможно сопоставлять грамматические структуры с неязыковой реальностью. Любая попытка осуществить такое сопоставление должна предполагать использование языка. В результате вместо того, чтобы быть просто зеркалом внутренней структуры мира, язык вносит решающий вклад в построение объектов нашего опыта: «Сущность ярко выражается в грамматике» [3, с. 200], «О том, какого рода объектом является нечто, дает знать грамматика» [3, с. 200].

С помощью понятия «следование правилу» Витгенштейн раскрыл социальное, прагматическое измерение регулируемой правилами речевой деятельности. Один из главных итогов его размышлений является тезис: правила не располагаются за пределами воплощаемых через них практик, чтобы подчиняться правилу, необходимо овладеть соответствующим видом практики в процессе воспитания и обучения. Поскольку говорение на языке есть деятельность, регулируемая правилами, постольку всякий индивид, желающий понять представителей другой культуры или языкового сообщества, должен освоить лежащие в основе их языкового поведения практики. Другими словами, понимание другого предполагает согласие с его формой жизни [3, с. 190]. С этой точки зрения отсутствие общих практик между различными сообществами ставит под угрозу возможность межкультурной коммуникации и, следовательно, критическое осмысление иных мировоззрений.

Заключение

Таким образом, метод Витгенштейна позволяет преодолевать концептуальные препятствия, встречающиеся на пути к согласованной межкультурной коммуникации. Универсальная человеческая форма жизни в виде общих социокультурных моделей поведения людей формирует основу для возможности межкультурного диалога. Можно сделать предположение о существовании «трансцендентальной языковой игры», которая открывает нам доступ к взаимопониманию через обращение к фундаментальным фактам человеческого рода [1, с. 226-227]. Наметившийся в последние десятилетия в социальных науках поворот к универсализму связан с обнаружением всеобщих «ан тропологических констант», что создает почву для выхода за пределы оппозиции «свое/чужое» и перехода к модели свое и иное как вариации общечеловеческого.

Подход Витгенштейна к проблемам межкультурного понимания актуализирует современные научные дискуссии о возможных предпосылках межкультурной коммуникации. Его философия содержит методологическую перспективу, направленную на преодоление крайностей культурного релятивизма. Кажущаяся, на первый взгляд, релятивистской

установка Витгенштейна на деле не является таковой, скорее она есть выражение позиции эпистемологического контекстуализма. Причем витгенштейновский контекстуализм нельзя отождествлять с культурным релятивизмом.

В заключение, мне хотелось бы провести параллель между подходами Витгенштейна и Гадамера, поскольку теория понимания последнего, опознаваемая через метафору «слияние горизонтов», может быть квалифицирована как антидот против культурного релятивизма. В соответствии с установкой эпистемологического контекстуализма Гадамер заявляет о невозможности для субъекта выйти за пределы собственного культурного горизонта или унаследованной традиции рациональности. Он описывает кросс-культурную коммуникацию как диалогический поиск истины, который способен привести собеседников к исправлению предрассудков и трансформации собственных горизонтов. Витгенштейн хотя и не оперировал понятием «слияние горизонтов», но оно, тем не менее, легко интегрируется в его способе мышления [6, p. 321]. Витгенштейн, таким образом, утверждает, что мы можем обеспечить себе доступ к различным культурам. Дополненный понятием «слияние горизонтов», витгенштейновский подход к проблеме межкультурного диалога становится более убедительным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Апель, К.-О. Трансформация философии. Пер. с нем. / К.-О. Апель. – М.: «Логос», 2001. – 344 с.
2. Витгенштейн, Л. Заметки о «Золотой ветви» Дж. Фрэзера / Л.Витгенштейн // Историко-философский ежегодник'1989. – М.: Наука, 1989. – С. 251-268.
3. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Витгенштейн Л. Философские работы. – Часть I. – М.: Издательство "Гнозис", 1994. – С. 75-319.
4. Медведев, Н.В. Витгенштейнианская социальная наука / Н.В. Медведев // Социально-гуманитарные знания. – 2017. – № 9. – С. 173-191.
5. Habermas, J. On the logic of the social sciences / J. Habermas. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1988. – 220 pp.
6. Silva Rui. Wittgenstein and the Problem of Cultural Relativism // Cultures: Conflict-Analysis-Dialogue. Papers of the 29th International Wittgenstein Symposium. August 6 – 12, 2006. Vol. XIV. Kirchberg am Wechsel, 2006. – Pp. 319-321.

СТАНАЎЛЕННЕ СІСТЭМЫ МАРАЛЬНЫХ КАШТОЎНАСЦЕЙ У СВЯТЛЕ БЕЛАРУСКАЙ КУЛЬТУРЫ: ГІСТАРЫЯГРАФІЧНЫ АНАЛІЗ

THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES SYSTEM IN THE LIGHT OF THE BELARUSSIAN CULTURE: HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS

С.В. Снапкоўская

S.V. Snapkouskaya

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: ssvet88@inbox.ru

У артыкуле разглядаюцца асноўныя этапы гістарыяграфіі праблемы станаўлення сістэмы маральных кашўтоўнасцей у беларускай культуры. Гэта – нацыянальна-культурнае адраджэнне канца XIX – пачатку XX стст. і 20-я гады XX ст. – перыяд беларусізацыі асветы і культуры. Аўтарам вылучаюцца тендэнціі і асаблівасці разглядаемага працэсу праз навуковыя погляды прадстаўнікоў культуры.

Ключавыя словы: асвета; беларуская культура; сістэма маральных каштоўнасцей; родная мова; беларуская ідэнтычнасць; нацыянальна-асветніцкі рух.

The article considers the main stages of the historiography of the problem of moral values system formation in Belarusian culture. This is the national-cultural resurgence in the late XIX – early XX century and the 20s of the XX century – the period of education and culture Belarusization. The author points out the tendencies and features of the described process through the scientific views of representatives of culture.

Keywords: education; Belarusian culture; system of moral values; native language; Belarusian identity; national-educational movement.

Першыя спробы аналізу асноўных тэндэнцый фарміравання сістэмы маральных каштоўнасцей у беларускай культуры і іх увасабленне ў грамадстве канца XIX – пачатку XX стст. былі зроблены сучаснікамі, непасрэднымі ўдзельнікамі гэтага працэсу. Увага даследчыкаў канца XIX ст. звярталася на выяўленне гістарычных і культурных адметнасцей беларускага народа. У сувязі з гэтым маральныя каштоўнасці беларусаў разглядаліся, найперш, у кантэксце народнай культуры [14, с. 9].

Важную ролю ў справе асэнсавання народных, у тым ліку і этычных, каштоўнасцей адыгралі газеты «Минский листок» і «Северо-Западный край», якія аб'ядналі вакол сябе прадстаўнікоў прагрэсіўнай беларускай інтэлігенцыі. Выдаўцы разглядалі «Минский листок» як «водгалас грамадскага меркавання – агульнага, сумленнага, праўдзівага». Рэдакцыя паставіла перад сабой за мэту *фарміраваць гуманістычны светапогляд у сваіх чытачоў, займацца «абуджэннем грамадскай свядомасці, увасабленнем у жыццё агульначалавечых ідэалаў»* [15]. Сярод пытанняў, што абмяркоўваліся аўтарамі газеты, неаднаразова ўздымалася і праблема паходжання беларускага народа, яго нацыянальная своеасаблівасць і духоўныя здабыткі (М. Доўнар-Запольскі, А. Слупскі, У. Завітневіч, Я. Ляцкі, М. Янчук, Я. Карскі).

Так, М. Янчук вылучыў меркаванне, што беларускі нацыянальна-асветніцкі рух пачаў сваё развіццё на сацыяльна-эканамічнай глебе, на якой раўнамерна і непарыўна пачала развівацца і ўмацоўвацца нацыянальная беларуская літаратура. Даследчык адзначыў вялікую ролю мастацкіх твораў на роднай мове, якія з'яўляюцца «выразнікамі народнага духу, носьбітамі і тлумачальнікамі лепшых ідэалаў» [17] для пашырэння ў грамадстве маральных каштоўнасцей. М. Янчук у навуковых і публіцыстычных працах адлюстраваў духоўную культуру беларусаў на аснове аналізу традыцыйных вераванняў. «Праграма для збірання этнаграфічных звестак» (1887), распрацаваная даследчыкам, ахоплівае найважнейшыя сферы побыту народа, яго абрады, звычаі і вераванні. У даследаваннях па этнаграфіі М. Янчук *падкрэсліваў, што беларускі народ па развіцці сваёй духоўнай культуры стаіць на адным узроўні з суседнімі народамі і мае права на самастойнае існаванне.*

Беларускі этнограф і фальклярыст А. Слупскі *выявіў духоўнае багацце народа, адлюстраванае ў распрацаваным ім «Народным календары», які быў складзены на аснове беларускіх народных прыкмет, абрадавых песень і прыпевак.* У сваіх працах даследчык звяртаўся да творчай спадчыны В. Дуніна-Марцінкевіча, яго ролі ў папулярызацыі традыцыйнай беларускай культуры. Пісьменнік і публіцыст Я. Ляцкі *падкрэсліваў важнасць захавання традыцыйнай беларускай культуры ў шэрагу фальклорна-этнаграфічных даследаванняў, напісаных на падставе сабраных ім матэрыялаў падчас экспедыцый па Беларусі*. М. Доўнар-Запольскі яшчэ ў 1880–1890-я гады вылучыў каштоўнасны патэнцыял беларускага сямейнага звычаёвага права і народных абрадаў [5, с. 19]. *У літаратуразнаўчых працах ім упершыню быў зроблены грунтоўны аналіз творчасці В. Дуніна-Марцінкевіча і ананімных пісьменнікаў XIX ст.*

У перыядычным друку пытанні маральных каштоўнасцей у народнай культуры даволі часта звязваліся з ідэямі славянафільства. Так, беларускі публіцыст У. Завітневіч у сваіх працах рабіў спробы аналізу патрыятызму як з'явы важнай для станаўлення любога народа. Пры гэтым *публіцыст паказаў значнасць барацьбы славянафілаў супраць каталіцкай экспансіі і яе наступлення на ўсходнеславянскую культуру.*

Аспектам вывучэння нацыянальных і маральных каштоўнасцей беларускага народа прысвячаліся асобныя матэрыялы газеты «Віленскі веснік». Маральныя і нацыянальныя каштоўнасці разглядаліся пераважна ў кантэксце вывучэння беларускай гісторыі, этнаграфіі, літаратуры, археалогіі і краязнаўства. У прыватнасці, маштабныя даследаванні А. Кіркора былі *накіраваныя на пазнанне духоўных адметнасцей традыцыйнай культуры беларусаў* [8, с. 89].

У пачатку XX ст. з'яўляюцца фундаментальныя даследаванні па беларускай культуры. Так, Я. Карскі *на аснове глыбокага параўнальна-гістарычнага даследавання гісторыі мовы, фальклору, багатай культуры беларускага народа ўпершыню навукова абгрунтаваў яго нацыянальную самабытнасць як самастойнага славянскага народа са сваімі адметнымі традыцыямі і каштоўнасцямі* [7, с. 69].

На першы план шэрагу навуковых даследаванняў канца XIX – пачатку XX ст. вылучалася этычная дыхатамія «дабро – зло» ў беларускім фальклоры, народная мудрасць, адлюстраваная ў традыцыйных абрадах і святах, і ў цэлым гуманістычны светапогляд народа.

Якасна новым этапам у даследаванні духоўных аспектаў айчыннай культуры стаў пачатак публіцыстычнай і навуковай дзейнасці зорнай плеяды дзеячаў беларускага нацыянальна-культурнага адраджэння пачатку XX ст. У публіцыстычных і літаратуразнаўчых працах айчынных гісторыкаў, пісьменнікаў і даследчыкаў традыцыйнага жыцця народа М. Багдановіча, В. Ластоўскага, А. Лёсіка, С. Палуяна, Цёткі, братоў Луцкевічаў разглядалася сітуацыя з пашырэннем нацыянальных і маральных каштоўнасцей у тагачасным грамадстве. У даследаваннях асобных мастацкіх твораў і дзейнасці колішніх перыядычных выданняў вялікая ўвага даследчыкаў надзялялася пытанням маральна-этычнага і эстэтычнага плана.

Аналізуючы першапачатковыя вынікі працы газеты «Наша Ніва», паэт і публіцыст М. Багдановіч падкрэсліваў, што *выданне надае імпульс у справе папулярызацыі нацыянальных каштоўнасцей, дае магчымасць развіццю беларускай культуры ў агульнаеўрапейскім кантэксце.* Пры гэтым адной з галоўных заслуг «Нашай Нівы»,

на думку М. Багдановіча, з'яўлялася пашырэнне ў грамадстве агульначалавечых каштоўнасцей, у тым ліку самапавагі, праўды, свабоды, чалавечай годнасці [2, с. 89].

Разглядаючы фактары, якія мусяць аб'яднаць нацыю, выдатны беларускі публіцыст С. Палуян заўважыў, што *на падмурку нацыянальных і маральных каштоўнасцей «Наша Ніва» змагла згуртаваць не толькі «паэтаў і пісьменнікаў, каторыя выйшлі з курнай мужыцкай хаты і малююць душу нашага народа, малююць яго жыццё, яго долю-нядолю, яго звычаі, думкі, жаданні», але некалькі тысяч чытачоў – беларускіх сялян, сярод якіх праводзіла актыўную культурна-нацыянальную, асветніцкую работу* [12, с. 51].

Разнастайным аспектам даследавання гісторыі, культуры, этнаграфіі, літаратуразнаўства, адукацыі і нацыянальна-адраджэнскага руху на Беларусі прысвечаны працы В. Ластоўскага. У публіцыстычных артыкулах даследчыкам разглядаліся пытанні педагогікі, рэлігіі ў кантэксце фарміравання маральных і нацыянальных каштоўнасцей. («Колькі слоў аб даўняй веры беларусаў», «Як паступаць, каб дзеці, вырасшы, шанавалі сваіх бацькоў і былі ім апорай на старасці», «Што трэба ведаць кожнаму беларусу?»). *На аснове аналізу гістарычнага развіцця беларускага народа В. Ластоўскі тэарэтычна абгрунтаваў і распрацаваў ўласную іерархію беларускіх каштоўнасцей, уключыўшы туды такія паняцці, як гісторыя, дзяржаўнасць, адукацыя, мова, рэлігія, а таксама народныя традыцыі і ідэалы, якія мусяць быць духоўным падмуркам нацыянальнага культурнага адраджэння* [9].

У пачатку XX ст. упершыню пачалі разглядацца *пытанні ўплыву рэлігіі на нацыянальныя і маральныя каштоўнасці* беларускага народа. У прыватнасці, акрамя спробы распрацоўкі нацыянальнай гістарыяграфічнай канцэпцыі, грамадскі і рэлігійны дзеяч нацыянальнага адраджэння А. Станкевіч *вылучыў шэраг канцэптуальных маральных паняццяў, непасрэдна звязаных з духоўным развіццём беларускага народа.* А. Станкевіч разглядаў пытанні гісторыі беларускага народа, нацыянальнай асветы, беларускага нацыянальнага адраджэння ў XIX – пачатку XX ст., гісторыю хрысціянства і хрысціянска-дэмакратычнага руху на Беларусі. У прыватнасці, ідэі А. Станкевіча атрымалі адлюстраванне ў працах «Беларуская мова ў школах Беларусі XVI і XVII ст.» (1928), «Кастусь Каліноўскі: «Мужыцкая праўда» і ідэя незалежнасці Беларусі» (1933), «Беларускі хрысціянскі рух» (1939), «Хрысціянства і беларускі народ: (Спроба сінтэзы)» (1940).

Пытанні месца маральных каштоўнасцей у жыцці беларуса выйшлі на першы план у філасофскіх працах, публіцыстычных артыкулах

рэлігійнага і літаратурна-крытычнага зместу К. Стаповіча (Сваяка), у тым ліку ў нарысе пра Ф. Багушэвіча, культуралагічным даследаванні аповесці «Дзве душы» М. Гарэцкага і інш.

Ролі народнага тэатра ў пашырэнні нацыянальных ідэалаў і маральных каштоўнасцей быў прысвечаны шэраг матэрыялаў аўтара «Нашай Нівы» В. Чыжа (больш вядомага пад псеўданімам А. Бульба). У сваіх артыкулах В. Чыж адзначае, што *сцэна павінна даваць веру ў праўду, харство, справядлівасць, служыць лепшым ідэалам чалавецтва.* Пры аналізе дзейнасці тэатральнага гуртка пад кіраўніцтвам Ігната Буйніцкага беларускі крытык і публіцыст падкрэсліваў, што тэатр надзвычай патрэбны народу, і адпаведна з гэтым паўставала вострая неабходнасць стварэння суполак мастацкай самадзейнасці ў беларускіх вёсках і мястэчках, паколькі, на яго думку, «тэатр у пачатку будавання культурнага жыцця народа мае яшчэ большае значэнне: ён будзіць народ відзімым знакам беларускага жывога слова. Сцэна прадстаўляе жыццё, яна павінна паказваць перажыванні цэлых пакаленняў народа. На ёй павінны выказвацца яго змаганні, павінна васкрэснуць мінулае з даўніх дзён, павінен адбівацца паход сучаснага жыцця, усе нашы балячкі, радасці» [3, с. 33].

Шырокі спектр пытанняў, звязаных з аналізам гістарычнай спадчыны беларускага народа, яе ролі ў працэсе культурнага адраджэння, важнасці ўплыву на шырокую грамадскасць нацыянальнай інтэлігенцыі ў справе пашырэння агульначалавечых каштоўнасцей, і ў прыватнасці, свабоды, праўды, адказнасці, быў зроблены А. Луцкевічам. У працах пачатку XX ст. ён выказваўся за сацыяльнае і нацыянальнае вызваленне беларускага народа, імклівае пашырэнне агульначалавечых каштоўнасцей у грамадстве. *А. Луцкевічам быў зроблены аналіз эвалюцыі беларускай адраджэнскай ідэалогіі і яе адлюстраванне ў літаратуры. Даследаванні гісторыі нарадавольніцкага руху канца XIX ст. ляглі ў аснову апублікаваных прац па гісторыі беларускай культуры, мастацтва і літаратуры* [10, с. 289]. *І. Луцкевіч паказаў пераемнасць багатых духоўных традыцый Вялікага Княства Літоўскага, уклад суайчыннікаў у развіццё як асобных замежных культур і, у прыватнасці, польскай і рускай, так і ў цэлым агульнаеўрапейскай. Пры гэтым упершыню было ўведзена ва ўжытак паняцце «беларускае адраджэнне»* [11, с. 29].

У расійскім друку пачатку XX ст. таксама ўздымаліся пытанні ролі і магчымасцей пашырэння нацыянальных і агульначалавечых каштоўнасцей сярод беларускага народа, а таксама перспектыў фарміравання нацыянальнай самасвядомасці. Упершыню з'явіліся спробы выяўлення і аналізу адметнасцей беларускай культуры і новай

літаратуры, яе тэматыкі і праблематыкі. У гэты час больш выразна выявілася і пашырылася меркаванне, што нацыянальная беларуская літаратура з'яўляецца «выразнікам народнага духу, носьбітам і тлумачальнікам лепшых ідэалаў» [3, с. 189].

Характарызуючы сітуацыю з папулярызацыяй праз літаратуру нацыянальных і этычных каштоўнасцей на Беларусі, расійскі гісторык А. Пагодзін адзначае, што 1891 год стаў вызначальным для нацыянальнага ўздыму беларускага народа, звязваючы гэта з выхадам у свет «Дудкі беларускай» Францішка Багушэвіча, вызначанай навукоўцам як «складанка вершаў, прасякнутых жывой нацыянальнай свядомасцю». На думку А. Пагодзіна, паэт *Багушэвіч імкнуўся абудзіць у народзе павагу да сваёй асобы, імкненне да свабоды. Даследчык падкрэслівае, што «кропля вольнай вады», якую сорак гадоў таму шукаў Бурачок, трапіла не на бясплодную глебу. «Парасткі свабоды сталі паднімацца паўсюдна на беларускай ніве, і ў 1905-м годзе мы бачым ужо даволі моцны рух, дзякуючы якому ўтварыўся выдавецкі гурток і з'явілася першая беларуская газета»* [13].

А. Пагодзін лічыў, што гэтаму працэсу ўскосна пасадзейнічала і царская ўлада, паколькі надта моцны ўціск на беларускі нацыянальны рух мог бы пасадзейнічаць яго паланізацыі. Менавіта таму, на думку расійскага вучонага, беларускай інтэлігенцыі дазваляюць, хоць і з рознымі перашкодамі, рабіць сваю вялікую культурніцкую працу, укараняць у народзе пісьменнасць, распаўсюджваць цікавасць да роднай мовы, традыцый, і нацыянальных ідэалаў у тым ліку праз літаратуру, у якой выяўляюцца «патрэбы чалавечага духу, які ўсвядоміў сваю індывідуальнасць і імкнецца заваяваць права вольнага яе развіцця...» [13].

Прадстаўнікі польскага перыядычнага друку звярталіся да «беларускага пытання» ў пачатку XX ст. Шэраг матэрыялаў былі прысвечаны аналізу творчай спадчыны прадстаўнікоў літаратуры Беларусі. Так, літаратуразнаўца П. Хмялоўскі *адлюстраваў сітуацыю з пашырэннем асветы і духоўнай культуры праз перыядычны друк як пасля закрыцця Віленскага ўніверсітэта ў 1832 годзе, так і пасля паўстання К. Каліноўскага.* У прыватнасці, аўтарам адзначаецца адсутнасць літаратурных часопісаў на працягу доўгага часу на тэрыторыі Беларусі, што і абумоўлівала замаруджванне развіцця грамадскай думкі ў нашым краі, пашырэння нацыянальных традыцый і каштоўнасцей. Польскімі навукоўцамі адзначаўся высокі гуманістычны патэнцыял творчасці беларускіх пісьменнікаў, адпаведнасць народным ідэям і ідэалам. Так, крытык Е. Янкоўскі, *прааналізаваўшы паэзію Якуба Коласа, адзначыў, што народны настаўнік па пасадзе і адукацыі ўсёй*

душою адданы справе дэмакратыі, з'яўляецца «паэтычным папулярызатарам народных ідэй» [3, с. 119].

Новым этапам вывучэння развіцця этычнай думкі сталі 1920-я гады, калі на хвалі беларусізацыі адбывалася рознабаковае даследаванне розных аспектаў нацыянальнай культуры, у тым ліку перыяду канца XIX – пачатку XX стст., а таксама краязнаўства. На гэтым этапе, непасрэдна звязаным з даследаваннямі пачатку XX ст., адбываўся далейшы рост цікавасці да ролі інтэлігенцыі ў папулярызацыі такіх маральных каштоўнасцей, як адказнасць, у тым ліку за культурнае развіццё рэспублікі, сумленне, годнасць, мужнасць. У той жа час на другі план адыходзіў разгляд паняццяў ісціны і праўды. Пры гэтым культуралагічная думка дадзенага адрэзку часу не адчувала істотнага ўплыву камуністычнай ідэалогіі, што дазволіла ёй развівацца ў рэчышчы агульнаеўрапейскіх тэндэнцый, у тым ліку аксіялагічных канцэпцый Г. Рыкерта і М. Вэбера.

Перыяд беларусізацыі 20-х гг. спрыяў імкліваму развіццю культуралагічнай і філасофскай думкі ў Беларусі. Айчыннымі вучонымі праводзіліся грунтоўныя даследаванні сацыякультурных працэсаў, непасрэдна звязаных з лёсам беларускага народа як часткай еўразійскай супольнасці. Так, праблеме беларускай ідэнтычнасці ў сістэме каардынат «Захад – Усход» прысвечана даследаванне І. Канчэўскага (Абдзіраловіча) «Адвечным шляхам» (1921). Час напісання філасафічнага эсэ акрэсліваецца самім аўтарам перыядам пераацэнкі каштоўнасцей і ідэалаў. *І. Канчэўскі прапаноўвае пазбавіцца ад чужародных уплываў у культуры не праз іх адмаўленне, а праз сінтэз супрацьлеглых тэндэнцый, іх з'яднання – каб на гэтай аснове будаваць нацыянальную сістэму каштоўнасцей – «уласных форм жыцця»* [1, с. 19].

Канцэпцыю беларускага гістарычнага шляху і нацыянальнай ідэі, скіраваную на выкарыстанне духоўнага патэнцыялу народа, прапанаваў У. Самойла (Суліма) у працы «Гэтым пераможам» (1923). *У. Самойла разглядаў у якасці ідэальнага развіцця грамадства ідэю «хрысціянскага актывізму», прыроджанага і адухоўленага аптымізму, паколькі, на яго думку, зместам нацыянальнага адраджэння падняволеных народаў з'яўляюцца свабода, творчая энергія і воля да жыцця. На думку У. Самойлы, духоўная актыўнасць народа павінна быць узнята на вышэйшую па сваёй колькасці і якасці ступень.*

У гэты перыяд, раскрываючы новыя аспекты нацыянальнага адраджэння, А. Цвікевіч у сваім даследаванні гісторыі грамадскай думкі Беларусі ў XIX стагоддзі, падкрэсліваў, што «да сваіх перакананняў Францішак Багушэвіч прыйшоў дзякуючы – як гэта не гучыць дзіўна –

няўдачы польскага паўстання, у выніку таго расчаравання ў панскіх ідэалах паўстання», якое было характэрна для многіх беларускіх яго ўдзельнікаў» [16, с. 15]. *Даследчык лічыў, што ў 70-я гады XIX ст. сур'ёзна парушыліся польскія эканамічны і культурны ўплывы, што характарызаваліся адыходам з Беларусі польскага капіталу. У выніку «інтэлігентны беларус у гэты момант упершыню мог глянуць на свет сваімі ўласнымі вачыма, без акуляраў польскасці. Зразумела, што гэта быў погляд мужыцкі і глыбока народніцкі» [16, с. 19]. Цвікевіч сведчыць, што напрыканцы XIX ст. адбываецца паступовы пераход, вяртанне нацыянальнай інтэлігенцыі, дзеячаў культуры да народных каштоўнасцей і ідэалаў.*

На гэтым этапе працягваліся і літаратуразнаўчыя даследаванні, шэраг аспектаў якіх мелі акрэслены аксіялагічны характар. Так, у дапоўненым трэцім выданні «Гісторыі беларускай літаратуры» М. Гарэцкага (1924) быў зроблены грунтоўны агляд літаратуры XIX ст. У манаграфіі былі *змешчаны новыя факты з грамадскай і творчай дзейнасці пісьменнікаў адзначанага перыяду, падкрэслена іх роля ў станаўленні сістэмы каштоўнасцей беларускага народа. Праца М. Гарэцкага вылучаецца паглыбленым аналізам і крытычным разглядам мастацкіх тэкстаў, увядзеннем у навуковы зварот новых імёнаў беларускіх фальклярыстаў і этнографаў* [4, с. 123].

Багатым факталагічным матэрыялам характарызуюцца працы беларускіх гісторыкаў У. Ігнатоўскага і М. Доўнар-Запольскага**.** У прыватнасці, У. Ігнатоўскі *ўвёў перыядызацыю гісторыі Беларусі, заснаваную на яе дзяржаўнай прыналежнасці, згодна з якой новы этап нацыянальнага адраджэння быў адкрыты на пачатку XX ст. са з'яўленнем інтэлігенцыі, у тым ліку такіх яе прадстаўнікоў, як Якуб Колас, Янка Купала, Цішка Гартны, М. Багдановіч* [6]. У манаграфіі «1863 год на Беларусі» (1930) У. Ігнатоўскі адзначаў, што станоўчы ўплыў на фарміраванне беларускай нацыянальнай свядомасці зрабіла паўстанне 1863-1864 гг. Пры гэтым вучоны вылучаў вялікую ролю ў пашырэнні нацыянальнай самасвядомасці і прызнання шырокай грамадскасцю агульначалавечай годнасці Багушэвіча, Янкі Лучыны, прац Карскага.

М. Доўнар-Запольскі ў навуковых працах *вызначаў беларусаў як народ, не пазбаўлены нацыянальнасці, рашуча падтрымліваў беларускае нацыянальнае адраджэнне ў пачатку XX ст.* Кніга «Гісторыя Беларусі» (1926, выдадзена толькі ў 1994) была ў свой час названа «катэхізісам нацыянал-дэмакратызму» і забаронена, а рукапіс канфіскаваны. У кнізе грунтоўна прааналізавана мастацкая творчасць эпохі адраджэння, у тым ліку адлюстраванне нацыянальных і сацыяльных пошукаў у тагачасным

літаратурным працэсе. Такім чынам, у 20-я гады працягваліся даследаванні гістарычнай спадчыны, у тым ліку нематэрыяльнай, духоўнай. Важнае значэнне для аналізу сутнасці гістарычнага працэсу падчас фарміравання сістэмы маральных каштоўнасцей у Беларусі маюць кнігі М. Доўнар-Запольскага «Гісторыя Беларусі», У. Ігнатоўскага «Гісторыя Беларусі ў XIX і ў пачатку XX стагоддзя», А. Цвікевіча «Западно-руссизм»: Нарысы з гісторыі грамадзкай мысьлі на Беларусі ў XIX і пачатку XX в.». Народная праўда, зямля сялянам і воля грамадзе сталі, на думку даследчыкаў, тым ідэалагічным падмуркам, які закладваўся К. Каліноўскім і які пазней стаў ідэйнай асновай беларускай класічнай літаратуры.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Абдзіраловіч, І. Адвечным шляхам: Даследзіны беларускага сьветапогляду / І. Абдзіраловіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1993. – 44 с.
2. Александровіч, С.Х. Пуцявіны роднага слова / С.Х. Александровіч. – Мінск: Маст. літ., 1974. – 196 с.
3. Александровіч, С.Х., Александровіч, В.С. Беларуская літаратура XIX – пачатку XX ст.: Хрэстаматыя крытычных матэрыялаў / Мінск: Маст. літ., 1978. – 286 с.
4. Гарэцкі, М.І. Гісторыя беларускае літаратуры / М.І. Гарэцкі. – Мінск: Маст. літ., 1992. – 479 с.
5. Доўнар-Запольскі, М.В. Гісторыя Беларусі / М.В. Доўнар-Запольскі. – Мінск: Бел. энцыкл., 1994. – 509 с.
6. Ігнатоўскі, У.М. Кароткі нарыс гісторыі Беларусі. / У.М. Ігнатоўскі. – 5-е выд. – Мінск: Беларусь, 1991. – 190 с.
7. Карский, Е. Белоруссы. Т. I. Введение в изучение языка и народной словесности. / Е. Карский – Варшава, 1903.
8. Киркор, А. Живописная Россия. Отечество наше. / А. Киркор. – СПб., М. 1882, рэпрэнтнае перавыданне Мінск: Маст. літ., 1993.
9. Ластоўскі, В. Выбраныя творы. / В. Ластоўскі. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 1997. – 512 с.
10. Луцкевіч, А.І. Барацьба за вызваленьне. / А.І. Луцкевіч. – Вільня. Беласток, 2009. – 650 с.
11. Луцкевіч, А.І. Да гісторыі беларускага руху / А.І. Луцкевіч. – Мінск: Бел. кнігазбор, 2003. – 287 с.
12. Палуян, С. Лісты ў будучыню: Проза. Публіцыстыка. Крытыка / С. Палуян. – Мінск: Маст. літ., 1986. – 215 с.
13. Погодин, А. Белорусские поэты / А. Погодин. // Вестник Европы. – 1911. – № 1.
14. Снапкоўская, С.В. Культуралагічная думка Беларусі: вуч. дапам./ С.В. Снапкоўская, К.У. Антановіч. – Мінск: РІВШ. 2017. – 216 с.
15. Фёдорова, Т.Н. Общественно–политическая мысль в Белоруссии и «Минский листок»: (1886–1902 гг.) / Т. Н. Фёдорова. – Минск: Наука и техника, 1994. – 20 с.

16. Цьвікевіч, А. «Западно-руссизм»: Нарысы з гісторыі грамадзкай мысьлі на Беларусі ў XIX і пачатку XX в. / А. Цьвікевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1993. – 348 с.
17. Янчук, Н. Несколько слов о новейшей белорусской литературе / Н. Янчук // Известия общества славянской культуры, Т. 1, кн. 1, М., 1912.

ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА

THE PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS IN THE HIGHER EDUCATION OF KAZAKHSTAN

Ж.Г. Шайхызада

Zh.G. Shaikhyzada

Карагандинский государственный университет
имени академика Е.А. Букетова
Караганда, Казахстан
Academician E.A. Buketov Karaganda State University
Karaganda, Kazakhstan
e-mai: shaikhyzada@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности иноязычного образования в системе профессиональной подготовки специалистов технического профиля в высшей школе Казахстана. Раскрывается специфика содержания программ по дисциплинам языкового цикла.

Ключевые слова: иноязычная подготовка; компетенция; иностранный язык; профессионально-ориентированный иностранный язык; подход; студенты технических специальностей.

The article deals with the peculiarities of foreign language education within professional training of technical specialists in the higher education of Kazakhstan. The specificity of programs content of the language disciplines is revealed.

Keywords: foreign language training; competence; foreign language; professionally-oriented foreign language; approach; students of technical majors.

В настоящее время компетентностный подход трактуется как один из важных концептуальных положений обновления системы высшего профессионального образования.

Как методологическое основание современного образования, компетентностный подход предполагает приоритетную ориентацию на цели образования: качество образования, обучаемость, самоопределение, самоактуализация, самореализация, социализация и развитие индивиду-

альности обучаемого. При этом в качестве цели выступает формирование специалиста, обладающего всеми необходимыми компетентностями в профессиональной деятельности.

В системе высшего технического образования компетентностный подход реализуется в комплексной подготовке будущих специалистов, которая предполагает ориентацию на международные стандарты качества подготовки специалистов в области инженерии, техники и технологии.

В современных условиях качество образования при компетентностном подходе подразумевает оценивание с позиции соответствия подготовленного вузом специалиста целой совокупности компетенций, которую можно определить как «профиль специалиста». Данный профиль должен отражать требования к подготовке специалиста, специфику профессиональной деятельности, требования работодателей, а также социальные и личностные ожидания самого обучаемого.

Анализ требований зарубежных работодателей к подготовке квалифицированного специалиста технического профиля показывает, что их профессиональная компетентность в настоящее время определяется непосредственно не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и развитием общих (надпредметных) компетенций, таких как способность эффективно работать индивидуально и как член команды, осознание необходимости и способность самостоятельно поддерживать профессиональную компетенцию непрерывным образованием, умение использовать различные методы эффективной коммуникации в профессиональной среде и в социуме (написание отчетов, презентация материалов, выдача и прием ясных и понятных инструкций), владение иностранными языками, достаточное для общения при работе в международных командах.

Сегодня владение иностранными языками многими учеными и специалистами в сфере образования отмечается как одно из значимых составляющих профессиональной компетентности будущих специалистов, так как свободное профессиональное общение на иностранном языке позволяет им быть конкурентоспособными на мировой арене и профессионально мобильными участниками интенсивно развивающихся международных отношений.

Таким образом, мы можем констатировать, что техническая деятельность требует от специалистов данного направления наличия таких характеристик, как коммуникативность и мобильность, что напрямую зависит от уровня их языковых умений и навыков. Следовательно, языковая подготовка, соответствующая профилю деятельности, должна

быть одной из основных задач профессиональной подготовки специалистов инженерно-технической сферы [1, с. 48].

Как мы указывали выше, компетентностный подход, выступающий методологическим основанием современного образования, в качестве цели высшего профессионального образования определяет формирование компетентного специалиста, обладающего всеми необходимыми компетентностями в профессиональной деятельности. Из этого следует, что иноязычное образование в рамках профессиональной подготовки специалистов технического профиля будет подразумевать формирование определенной компетентности, а именно иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Говоря о понятии иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности, стоит отметить, что развитие данной компетентности является необходимой составляющей иноязычной подготовки студентов технических специальностей вуза, требующей становления вторичной языковой личности будущего специалиста технического профиля, определяемой в методике обучения иностранным языкам как личность, обладающая совокупностью способностей к общению на втором языке на межкультурном уровне. Следовательно, вторичная языковая личность студента технической специальности вуза рассматривается как способность осуществлять общение со специалистами других стран в поликультурном и полиязычном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции. Вслед за Лукаш Е.Ю. под **иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью** мы понимаем способность будущих выпускников технических специальностей вуза действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, их готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции [2, с. 145], с включением в данное определение - готовности к дальнейшему самосовершенствованию в профессии средствами иностранного языка

Таким образом, вышеуказанные тенденции выдвигают новые требования к выпускнику вуза. Это должен быть профессионально и психологически адаптированный специалист, способный постоянно и активно приобретать и использовать знания, умения, опыт для решения возникающих профессиональных задач, обладающий хорошо сформированной иноязычной профессиональной коммуникативной компетентностью и умеющий интегрировать ее в структуру своей профессиональной деятельности.

На основе анализа практики профессионального обучения студентов технических специальностей вузов Казахстана в разрезе их иноязычной подготовки мы пришли к выводу о том, что содержание их иноязычной подготовки должно быть полностью профессионально-ориентированным, что, в свою очередь, требует пересмотра и определения цели и содержания обучения в терминах компетенций, определения оптимальных методов и форм обучения, создания средств обучения, разработки системы контроля и оценки результатов обучения.

Изменение цели и содержания обучения иностранному языку в вузе определяют следующий шаг в модернизации вузовской иноязычной подготовки студентов технических специальностей – это разработка проектов Типовых учебных программ обязательных дисциплин по иностранному языку, а именно по дисциплинам «Иностранный язык» и «Профессионально-ориентированный иностранный язык».

Действующая Типовая учебная программа дисциплины «Иностранный язык» 2016 г. предназначена для всех неязыковых специальностей вузов Казахстана [3, с. 65]. Содержание программы варьируется в зависимости от уровня обучения языку, однако в основном представлено социально-бытовыми и социально-культурными сферами общения. Данный подход к отбору содержания иноязычной подготовки студентов технических специальностей видится не совсем целесообразным и верным с позиции определения новой цели обучения иностранному языку в вузе в условиях модернизации высшего образования.

В соответствии с изложенными теоретическими положениями, а также исходя из недостаточности программы дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых специальностей вузов, нами предлагается проект Типовой учебной программы по иностранному языку для технических специальностей вузов. Стоит отметить, что с позиции новой целевой установки и профессионально-направленного содержания вузовского курса обучения иностранному языку, нам видится правильным определение и разработка программ по дисциплине «Иностранный язык» в зависимости от направления профильного образования. Другими словами, целесообразнее говорить о необходимости разработки программ «Иностранный язык для технических специальностей» «Иностранный язык для гуманитарных специальностей», «Иностранный язык для педагогических специальностей» и т.д.

В целом, предлагаемый нами проект программы «Иностранный язык для технических специальностей» основывается на следующих положениях:

1. Как упоминалось выше, иноязычная подготовка студентов в вузах Республики Казахстан осуществляется в рамках двух общеобязательных

дисциплин «Иностранный язык» и «Профессионально-ориентированный иностранный язык», каждая из которых имеет свои определенные цели и задачи. Согласно действующей типовой учебной программе целью обучения дисциплины «Иностранный язык» является развитие лингвистических, социокультурных и дискурсивных компетенций, в то время как цель «Профессионально-ориентированного иностранного языка» заключается в развитии умений и навыков речевой деятельности на иностранном языке в предметной области специальности студента. В нашем случае, весь вузовский курс иностранного (английского) языка в рамках указанных выше дисциплин носит профессионально-ориентированный характер, поэтому его задачи определяются коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля.

2. Основными компонентами содержания вузовского курса иностранного языка являются:

– сферы коммуникативной деятельности, охватывающие социально-культурную, учебно-образовательную и профессионально-ориентированную сферы общения, а также темы и ситуации речевого иноязычного общения в рамках указанных сфер коммуникативной деятельности;

– средства общения (лексические единицы, грамматические формы и конструкции, формулы речевого общения, социокультурно-маркированные языковые единицы и речевых клише, общенаучная лексика и профессиональная терминология и т.д.);

– тексты различного характера по содержанию, жанру, стилю, включающие социокультурные, образовательные и профессиональные знания;

– навыки понимания и использования всего разнообразия языкового материала в устных и письменных видах речевой деятельности в соответствии с ситуациями профессионального общения;

– умения устного и письменного иноязычного общения в соответствии со сферами деятельности будущего специалиста.

3. Методически целесообразно взаимосвязанное развитие умений во всех видах речевой деятельности, обучение лингвистическим явлениям в единстве их формы, значения и функциональной значимости на основе принципа спиралевидной прогрессии, использование аутентичных текстов и обеспечение аутентичности учебной и речевой деятельности обучаемых.

4. Языковой материал рассматривается как средство реализации соответствующего вида речевой деятельности и при его отборе используется функционально-коммуникативный подход.

Содержание Типовой учебной программы «Иностранный язык» для технических специальностей включает в себя лингвистический и профессионально-прагматический компоненты, что отвечает требованиям иноязычного образования в вузе.

Основное преимущество такого разделения содержательных единиц заключается в следующем: оно позволяет более целенаправленно отбирать содержание обучения, т.к. четко определяются области, из которых мы заимствуем учебный материал: лингвистический компонент выводится из анализа совокупного объекта усвоения (иностранного языка), а профессионально-прагматический компонент – из анализа предстоящей профессиональной деятельности.

Дисциплина «Профессионально-ориентированный иностранный язык» по логике является продолжением курса дисциплины «Иностранный язык». Цель и содержание обучения профессионально-ориентированному [4, с. 176] иностранному языку определены Концепцией развития иноязычного образования Республики Казахстан и предполагают обучение профессионально-ориентированному общению в рамках конкретной специальности с использованием иностранного языка для специальных целей (LSP). Овладение студентами профессионально-коммуникативными умениями предполагает целенаправленное формирование понятийно-терминологического аппарата специальности, расширение информационной базы аутентичных текстов, овладение стратегиями учения, умениями интерпретировать, вести дискуссию, аргументировать, решать типовые стандартные профессионально-ориентированные. Таким образом, согласно Концепции изучение профессионально-ориентированного иностранного языка содержательно и структурно представлено в виде формулы: уровень B2+LSP (язык для специальных целей), что соответствует международно-стандартному уровню владения иностранным языком.

Качество и эффективность преподавания профессионально-ориентированного языка зависят от четкой формулировки целей данной дисциплины, социальной и профессиональной направленности речевой деятельности. При этом должна учитываться специфика профиля специальности: работа над специальными текстами, изучение специальных тем для развития устной речи, изучение терминологии по соответствующей специальности, разработка преподавателями учебных пособий для активизации грамматического и лексического материала, а также общих и профессиональных компетенций обучающихся. Отбор содержания данной дисциплины призван способствовать разностороннему и целостному формированию личности студента, подготовке его к будущей профессиональной деятельности. Профессионально-

ориентированное обучение языку предусматривает формирование у студентов способности общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессиональных компетенций. Следовательно, достижение обозначенных задач невозможно без моделирования профессионально-контекстных ситуаций, максимально связанных с будущей профессиональной деятельностью студентов.

В рамках дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык» студенты должны изучать языковой материал, включающий специальную лексику и грамматику, характерную для официально-делового и научного стилей речи, осваивать жанры устной и письменной коммуникации, используемые в профессионально-деловой сфере, темы и ситуации профессионально-делового общения.

Столь подробное изложение целей и задач обучения профессионально ориентированного языка обусловлено тем, что наблюдается неоднозначный подход к их определению и пониманию. Соответственно, разнопланово и зачастую некорректно, если учебная программа разрабатывается профилирующими кафедрами по специальности, а не специалистами в сфере иноязычного образования, формулируются цели и задачи данных курсов как лингвистических дисциплин, которые должны быть направлены на развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих специалистов.

Разброс в формулировании целей и задач профессионально-ориентированного иностранного языка связан с непониманием сущности данного курса и его содержания. Во-первых, изучение данной дисциплины должно быть направлено на совершенствование умений и навыков говорения, чтения, письма и аудирования, то есть всех четырех видов речевой деятельности, а не только чтения или говорения, как полагают некоторые разработчики программ. Во-вторых, изучение данного курса предполагает у будущих специалистов совершенствование не только лингвистической компетенции – способности использовать язык в ситуациях профессионального общения, но и прагматической компетенции – способности стилистически корректно реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения с учетом коммуникативной целесообразности высказывания. Важной составляющей является и развитие социокультурной компетенции – способности строить речевое поведение с учетом социальных норм поведения, обусловленной культурой страны изучаемого языка. Поэтому проектируемые результаты освоения дисциплины предусматривают сформированность у студентов совокупности знаний, умений и навыков как компонентов лингвистической, прагматической, социокультурной и про-

фессионально-коммуникативной компетенций. Следовательно, обучение профессиональному иностранному языку требует специальной лингвометодической подготовки с учетом специфики дисциплины.

Вместе с этим, анализ различных Типовых учебных программ дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык» для технических специальностей также показывает, что, за исключением отдельных специальностей, данные программы составлены без учета преемственности с курсом дисциплины «Иностранный язык» как в содержательном аспекте, так и в отношении уровней обучения.

Таким образом, выше изложенное свидетельствует о необходимости единого подхода к разработке Типовых учебных программ дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык», унификации требований к их разработке в части определения целей, задач, тематики и ситуаций речевого общения, требований к уровню обученности языка.

Суммируя все вышесказанное, мы можем констатировать, что для обеспечения качества и непрерывности иноязычной подготовки технических кадров необходимо разработать унифицированную Типовую учебную программу по профессиональному иностранному языку для технических специальностей вузов с учетом преемственности ее целей и содержания целям и содержанию дисциплины «Иностранный язык» и в соответствии с национальной уровневой моделью обучения иностранным языкам, основанной на Европейском стандарте языковых компетенций.

С этой целью нами представлен проект Типовой учебной программы дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык для технических специальностей вузов», разработанной с учетом всех вышеперечисленных положений.

Согласно данному проекту Типовой учебной программы конечным требованием к овладению профессионально-ориентированным иностранным языком является совершенствование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в сфере профессионального общения.

К началу изучения данного курса студент должен владеть иностранным языком на уровне B2, что предполагает владение определенными умениями и навыками речевой деятельности, лингвострановедческими и межкультурными знаниями и языковыми компетенциями, необходимые для осуществления эффективной коммуникации на темы личной, общественной, учебной и профессиональной областей жизни. Также к началу изучения курса дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык» для технических специальностей

студенту необходимо иметь знания в предметной области специальности в рамках изученных базовых и профилирующих дисциплин специальности.

С целью сохранения преемственности уровней обучения в процессе вузовской иноязычной подготовки студентов технических специальностей данная программа допускает дифференциацию требований к уровню обученности языку, уровню сформированности и развитию компетенций в процессе изучения данного курса в зависимости от уровня владения иностранным языком студентами к началу изучения дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык».

Для конкретизации уровня обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов технических специальностей в рамках предлагаемой Типовой программы рекомендуется ранжировать языковые компетенции в пределах общеевропейской шкалы уровней владения иностранным языком – B2 разделить на подуровни: B2 (уровень пороговый продвинутый – уровень базовой достаточности) и B2+ (уровень пороговый продвинутый усиленный – уровень базовой стандартности)).что позволяет более гибко подойти к разработке рабочих учебных планов и учебно-методических комплексов по дисциплине.

Уровневое обучение профессионально-ориентированному иностранному языку позволяет предусматривать преемственность не только содержания иноязычного образования, но и организационно-процессуальных аспектов обучения языкам, а также процедур оценивания учебных достижений. Иными словами, в предлагаемой Типовой учебной программе кроме содержания образования четко прописаны требования к практическому владению языком по четырем видам речевой деятельности, а также формы и критерии оценивания уровня обученности иностранному языку.

Согласно программе, обучение профессионально-ориентированному языку предполагает тематическую обусловленность используемых учебных материалов, поскольку невозможно изучать язык специальности и формировать соответствующие ему коммуникативные умения и навыки отдельно от фактологических и контентных данных, составляющих профессиональную компетенцию специалиста.

Характерной особенностью обучения данной дисциплине является переход к совершенствованию умений иноязычного общения для профессиональных целей, что предполагает, прежде всего, знакомство с узкоспециальными ситуациями.

Таким образом, изучение профессионально-ориентированного иностранного языка по данной программе содержательно и структурно от-

ражает содержание иноязычного образования в неязыковом вузе (уровень B2+ LSP (язык для специальных целей)), регламентируемого Концепцией развития иноязычного образования Республики Казахстан.

Однако, развитие у студентов соответствующих иноязычных коммуникативных умений и навыков в профессиональном общении в рамках одной дисциплины в объеме 2 кредитов не представляется возможным. Следовательно, видится необходимым разработка и включение в компонент по выбору учебных планов технических специальностей вузов новых учебных курсов, таких как «Базовый иностранный язык», «Техника перевода научно-технической литературы», «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и др., направленных на совершенствование иноязычной подготовки технических кадров.

Более того, формирование и тем более совершенствование иноязычной коммуникативной компетентности студентов, как важнейшей составляющей профессиональной компетентности специалистов технического профиля, также не представляется возможным только в рамках двух языковых дисциплин. Решение данной проблемы видится в определении специальной траектории обучения иностранному языку с учетом принципа «двойного вхождения знаний» (овладение иностранным языком не только через изучение языковых дисциплин, но и через преподавание дисциплин по специальности на иностранном языке) и построении всего процесса иноязычной подготовки в вузе на основе профессиональной направленности иностранного языка.

Поэтому содержательный компонент предлагаемой модели включает также учебные программы языковых дисциплин элективного компонента, типовые учебные программы дисциплин профессионального цикла, читаемых на английском языке.

В связи с этим, включение в вариативный компонент учебных планов технических специальностей вузов новых учебных курсов по иностранному языку, направленных на совершенствование иноязычной подготовки технических кадров, и изучение дисциплин по специальности на иностранном языке в рамках нашей работы ориентировано на совершенствование иноязычной подготовки студентов технических специальностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Аитов, В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: на примере неязыковых факультетов педагогических вузов: автореф. ... док. пед. наук: 13.00.01 / В.Ф. Аитов. – СПб., 2007. – 48 с.

2. Лукаш, Е.Ю. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей университета / Е.Ю. Лукаш // Педагогические науки. – Кривой Рог: Криворожский национальный университет, 2009. – № 4. – С. 145-151.
3. Жетписбаева, Б.А. Проблемы преподавания профессионально-ориентированного языка в контексте модернизации профессионального образования / Б.А. Жетписбаева, Е.А. Костина, Г.Н. Акбаева // Вестник КарГУ. – 2015. – № 5. – С. 65-70.
4. Пассов, Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 2000. – 176 с.

РАЗДЕЛ 2
УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION 2
KNOWLEDGE MANAGEMENT IN HUMANITARIAN EDUCATION

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИПЛОМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

WAYS OF IMPROVING GRADUATE WORKS QUALITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Л.В. Воробьева, Н.В. Манцурова, Т.Н. Астапович

L.V. Vorobyova, N.V. Mantsurova, T.N. Astapovich

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: Vorobyova_L56@mail.ru

В статье охарактеризованы препятствия в повышении качества дипломных работ научного, организационного и мотивационного характера. Определены возможности, ограничения и направления преодоления данных препятствий.

Ключевые слова: цели устойчивого развития; научное руководство; дипломные работы; система Антиплагиат.

The article describes the major obstacles of scientific, organizational and motivational character in graduate works. The possibilities, limitations and directions of overcoming these obstacles are defined.

Keywords: sustainable development goals; scientific supervision; graduate works; the system of anti-plagiarism checker.

В Программе социально экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 гг. в области высшего образования обозначен «комплекс мер по повышению конкурентных преимуществ национальной системы высшего образования». На текущее пятилетие определена задача роста престижа образования Республики Беларусь в международном образовательном пространстве [4, с. 104–105]. Реализация данной задачи и комплекса названных мер позволит решать в дальнейшем задачи долгосрочного характера. В стратегическом видении образова-

тельная система нашей страны должна обеспечить работника, способного интегрировать инновации, меняться, обучаться, адаптироваться в соответствии с требованиями быстро изменяющихся экономики, технологий, общества [1]. Для этого предполагаются различные направления совершенствования и действия системы управления высшим образованием на всех его уровнях.

Стратегическая цель обозначена в НСУР-30 как формирование качественной системы образования, отвечающей потребностям постиндустриальной экономики и устойчивому развитию страны [1, с. 28]. Это означает, что целеполагание в секторе образования увязывается не только с потребностями и особенностями экономики нашей страны, но и с Целями устойчивого развития (ЦУР), сформулированными ООН в 2015 году [8], принятыми и конкретизированными по отдельным параметрам и в Республике Беларусь [9]. В связи с этим повышение качества образовательного процесса в белорусских программных и нормативных документах предполагает учет показателей и принципов устойчивого развития. В частности, соответствие четвертой цели комплекса ЦУР означает предоставление гарантии *обеспечить широкий доступ к недорогому и качественному профессиональному и высшему образованию* [9]. Представляется, что в данной формулировке заложена дилемма выбора, в которой «недорогое и общедоступное», хотя и выполняют важные социальные функции, по сути, часто противоречат и препятствуют «качественному». Выбор приоритетности первой стороны этой дилеммы: «недорогого и общедоступного высшего образования», в последнее десятилетие уже обозначил для нас и некоторых других стран ряд проблем, связанных с потерей качества образования, ухудшением качества кадрового состава вузов. Это широко обсуждается на различных площадках и в статьях нашей и соседних стран.

Между тем, с точки зрения управления конкурентоспособностью, проблему качества можно рассматривать по-разному применительно к разным конкурентным стратегиям [5]. В случаях с ориентацией на конкурентное преимущество по цене, что более применимо к нашим текущим условиям, при выборе стратегий «лидерство в издержках» или «фокусирование на издержках» эксперты рекомендуют сосредоточиться на том, чтобы снижение издержек не привело к потере качества (образовательных услуг, образования специалиста, к девальвации понятия высшего образования). Значит, качество в такой стратегии участия в международной конкуренции нужно рассматривать не как конкурентное преимущество, связанное с уникальностью и превышением мировых стандартов и образцов, а как важный фактор поддержания другого преимущества, – по издержкам. Стратегии конкурентоспособности по из-

держкам требуют управленческих усилий, направленных против падения качества, активных действий по восстановлению и росту неизбежно падающего вместе с сокращением издержек качества.

Прогресс в этом направлении должен быть заметен, прежде всего, в итоговой аттестации студентов, их выпускных квалификационных исследованиях (дипломных работах). В последние годы можно отметить ряд управленческих решений, усовершенствования, регулирование на разных уровнях (Министерства образования, университет, факультет, кафедра), направленные на решение отмеченных выше, поставленных в государственных программах задач. Однако существует и ряд проблем, новых и традиционно повторяющихся, которые препятствуют реализации этих программных целей государства. Отсюда представляются актуальными выявление, обобщение и поиск решения данных проблем на всех уровнях управления, в том числе на уровне выпускающей кафедры и межкафедрального обмена опытом. Поскольку специфика содержания и выполнения исследований по техническим и естественно-научным дисциплинам может определять и их отличительные проблемы в повышении качества итоговой аттестации и росте конкурентоспособности факультета и вуза, в рамках данной статьи отметим и обобщим только те препятствия и пути повышения качества, которые выявлены на основе опыта руководства дипломными работами по экономическим специальностям и характерны для многих специальностей блока гуманитарного образования.

Возможность повышения и необходимость сохранения качества на этой заключительной стадии учебного процесса видится в повышении эффективности деятельности по трем уровням: научного руководства дипломными работами; работы выпускающей кафедры по организации подготовки дипломных работ; централизованно (на уровне вуза, Министерства образования) устанавливаемых стандартов, нормативов, правовых регламентаций и стимулирующих действий в отношении подготовки выпускных работ.

Эффективность научного руководства, пожалуй, один из наиболее значимых факторов успеха. Она, прежде всего, определяется (как отмечает российский исследователь Л.Б. Эрштейн) тем, ценностью какого уровня является научная деятельность для обоих субъектов данного процесса [10, с. 10]. Это во многом представляет собой результат предшествующих действий в рамках условий поступления и набора студентов, проведения промежуточных аттестаций, организации научных конференций, кружков и др. Наряду с субъективными моментами (внутренняя мотивация), об этой ценности можно судить и по некоторым объективным показателям, таким как активность руководителя и

студента-дипломника в предыдущих научных исследованиях, выступлениях на конференциях, публикациях и др. Субъективные причины неэффективности могут объясняться индивидуально-личностными, не поддающимися обобщению факторами. В этом случае для их преодоления необходимы определенные усилия кафедры и/или ее руководителя. Объективными факторами могут быть отсутствие опыта научного руководства или опыта научных исследований у преподавателей с небольшим стажем работы или без учёной степени.

Существует ряд управленческих решений по нейтрализации некоторых препятствий. Так, в ряде нормативных документов нашей страны предполагается, что руководство дипломными работами должны осуществлять преподаватели с ученым званием, преимущественно профессора и доценты [3], т.е. преподаватели с опытом научных исследований и статусом ученого. Однако в реальности это, скорее, желаемое, а не обязательное условие. Почти все преподаватели выпускающих кафедр (в силу нехватки персонала с научным званием, стремления к удержанию молодого преподавательского состава путем оптимизации учебной нагрузки и по другим причинам), привлечены к данному виду работы, что может снижать эффективность научного руководства. В то же время степень и звание являются только формальными признаками, которые не всегда отражаются в текущей публикационной и другой научной активности в результате падения мотивации, возраста и по другим причинам. Решение данных проблем видится в распределении нагрузки по руководству дипломными работами в зависимости от научной и публикационной активности преподавателя в последние 2–3 года, с учетом степени, звания, опыта работы и нормативных ограничений по количеству работ.

В традиционно понимаемые обязанности научного руководителя обычно включаются выдача задания на диплом, разработка плана и сроков выполнения, рекомендации по подбору литературы, консультации, контроль выполнения, предоставление отзыва. Формализовано лишь первое и последнее, остальное носит неочевидный характер, может иметь многообразные формы. Активно работающий научный руководитель выполняет все основные функции менеджера (планирования, организации, мотивации и контроля), играет множество разных ролей (ученого, эксперта, психолога, учителя, тьютора). Успешность их выполнения связана с преодолением различных препятствий – научных, организационных, мотивационных и других, что может снижать или повышать качество дипломной работы. А их преодоление лишь частично решается на уровне руководителя работы, но часто требует совместных управ-

ленческих усилий руководителей и коллектива кафедры, администрации вузов.

Препятствия *научного характера* часто связаны с недостаточной степенью владения студентом методологией научного исследования, умения обобщать теоретические подходы к проблеме, критически осмысливать и оценивать наблюдаемые тенденции, динамику. Эти навыки и умения приобретаются при изучении ряда дисциплин и при подготовке письменных работ – эссе, курсовых работ и др. Смягчение требований к написанию курсовых работ, ограничение времени защиты курсовой для заочников периодом чрезмерно интенсивной нагрузки в сессию, сокращение в ряде вузов часов на руководство курсовыми работами и др. ставят преподавателей в условия так называемой институциональной ловушки, когда защита курсовых вынужденно проводится формально, без поддержания нормальных требований к качеству. Это, в свою очередь, в дальнейшем отражается и на научно-теоретическом уровне дипломных работ.

В преодолении препятствий данного рода на уровне подготовки дипломов имеются сложности, но есть и положительный опыт. Например, некоторыми кафедрами БГУ (психологии и др.) первая предзащита дипломной работы проводилась за полгода до защиты, на ней будущий выпускник должен был аргументировать выбор методов исследования, методологию, которую он считает нужным применить при анализе выбранной темы.

Как показывает опыт руководства дипломными работами по менеджменту и экономике организации, серьезным препятствием *организационного характера* может стать поиск достаточной базы данных для исследования, нежелание организаций предоставлять информацию, отказ в их предоставлении. Соответственно, исследование затягивается, откладывается по времени, требуются время и силы на поиск информации, отсутствует гарантия достоверности данных, полученных студентом, возникает опасность фальсификации цифровых данных (российские вместо белорусских, предыдущих лет вместо текущего года и др.), названий и адресов организаций, видов их деятельности. Подобные препятствия в целом невозможно устранить на уровне научного руководителя, кафедры, факультета, они являются типичными для многих кафедр. Но частично, как показывает опыт, на уровне кафедры эти проблемы могут быть смягчены с помощью:

– установления связей с организациями, где уже работают выпускники кафедры или имеются традиционные базы практики;

– введения обязательной рецензии, выданной руководителем организации или его структурного подразделения, подпись которых удостоверяет подлинность базы данных организации;

– предоставления ксерокопий документов с подписями и печатью организации в форме Приложений к диплому;

– введения личной ответственности студента за достоверность информации, отмеченной в последнем абзаце реферата и заверенной его подписью;

– проверки научным руководителем (на начальном этапе) и/или работниками кафедры (на заключительных этапах подготовки диплома) номера госрегистрации и статуса предприятия в Едином государственном регистре юридических лиц и индивидуальных предпринимателей, юридического адреса и других данных организации в базах Интернет-ресурсов.

Решение, а не смягчение, проблемы все же требует более радикальных мер на других уровнях управления и, в частности, оно видится: а) в принятии государственного нормативного документа, обязывающего предоставлять информацию по бухгалтерской и статистической отчетности (для экономических специальностей, либо другой информации для иных специальностей) студентам-выпускникам, подобно закону о печати, обязывающему предоставлять информацию журналистам; либо б) в выдаче студентам со стороны кафедры заданий по анализу таблиц с данными по гипотетическим предприятиям, что предполагает предварительную работу и нагрузку ППС по подготовке такого рода баз данных для исследования.

К *мотивационным препятствиям* можно отнести проблему плагиата. В статьях, посвященных этой проблеме, подчеркивается, что в отличие от западноевропейских и американских вузов, где к плагиату относятся достаточно жестко и выработаны правила и ограничения по заимствованиям, отраженные в договорах и ряде других документов, в нашем образовательном пространстве этим вопросам пока уделено мало внимания. Они носят, скорее, ментально-этический характер и пока еще не переведены в правовое поле, мало регулируются. Здесь тоже имеются институциональные ловушки, препятствующие более жестким регулирующим действиям и переводящие борьбу с заимствованиями в абстрактно-декларативную форму. Анализирующие данную ситуацию специалисты отмечают, что «руководство многих вузов, будучи осведомленным о масштабах проблемы, просто опасается того, что может произойти, если окажется, что, например, 90% дипломных работ его выпускников переписаны или сделаны «на заказ» [2]. Тем не менее, проблема заимствований не может далее игнорироваться и от управленческих

решений по ликвидации этой проблемы зависит, сможем ли мы восстановить утрачиваемое качество высшего образования, стать престижными в международном образовательном пространстве, как это предполагается в программных документах отмеченных выше. Для преодоления этого рода препятствий нужно использовать международный опыт.

Зарубежная практика современной борьбы с плагиатом включает в себя две части: техническое обеспечение проверки всех студенческих работ и нормативно оформленные нормы административного воздействия за использование плагиата. Наиболее распространенной в мире программой проверки на заимствования является американская программа «Turnitin» (www.turnitin.com), которую используют многие вузы мира. Она охватывает наибольшую в мире базу данных для сравнения на 12 языках, но не включает кириллицу, поэтому не может быть пока использована для русскоязычных документов. Наиболее распространенная российская программа «Антиплагиат» существует уже 12 лет, охватывает 300-миллионную коллекцию источников, находящихся в свободном доступе в Интернет, а также внутренние базы данных организаций и применима в разных областях. По охвату документов эта программа, к сожалению, на порядок меньше, чем американская. Между тем, русский язык в интернете является вторым после английского по распространенности (с 2013 года), поэтому широта охвата проверяемых документов имеет существенное значение и может снижать эффективность проверки. Тем не менее, программа «Антиплагиат» достаточно популярна и, что немаловажно, она регулярно дорабатывается, появляются усовершенствованные и новые версии. Так, существует специальная версия программы для вузов «Антиплагиат. Вуз» [7]. Эксперты отмечают, что современные версии системы «позволяют обнаружить «уловки», которые раньше активно использовались студентами на начальных этапах работы «Антиплагиата». Это, например, замена кириллицы латинскими буквами; перестановки страниц, абзацев и предложений; вставка и удаление слов; замена синонимами и обработки текста программой «Антиплагиат Killer» [2, 7]. Достоинством данной российской программы является и то, что в ней предполагается использование так называемых «белых» списков из общеупотребительных фраз, нормативных документов, списков литературы, цитат со ссылками и др., которые в проверяемом тексте программа выделяет отдельно и это может и должно учитываться преподавателем как допустимые заимствования. Подобная программа с мая 2017 года используется как обязательная и в Белорусском государственном университете [6]. Пока можно отметить, что программа проходит адаптацию, существуют трудности технического и организационного характера. Разработчиками данной программы пред-

полагалось, что в проверке должны принимать активное участие руководители дипломных работ, составляя «белые» списки, анализируя итоговые результаты по заимствованиям, определяя допустимый уровень цитирования и т.п.. Однако пока алгоритм такой работы не разработан, а активное привлечение преподавателей к работе с системой Антиплагиат наблюдалось только на отдельных кафедрах, в частности, в ИБМТ БГУ. В то же время следует отметить положительные воздействия самого условия обязательной проверки дипломных работ. Ведь с 2014 года уже предполагалась проверка работ на плагиат в Положении об итоговой аттестации [3], но до 2017 года она не была обязательной, осуществлялась преподавателями-энтузиастами самостоятельно и отдельными кафедрами в бесплатных программах антиплагиата либо в разработанной в БГУ программе «ПлагиатКонтроль», которая также не была обязательной для использования. После успешного начального этапа – привлечения всех дипломных, а теперь и курсовых работ к обязательной проверке на заимствования, требуется следующий шаг – принятие решений по нарушениям, чрезмерным заимствованиям. «Почти в каждом американском или британском вузе четко оговорены правила написания студенческих и аспирантских работ – за плагиат и любое другое некорректное заимствование чужого текста могут сразу отчислить из университета, и эти правила доводятся до студента еще при поступлении» [2].

В российских вузах, за некоторым исключением, эти правила обучения пока не получили подобного распространения, но тенденция движения к этому есть. НИУ «ВШЭ», МГУ им. М.В. Ломоносова, Российский университет дружбы народов и некоторые другие «отражают в документации вопросы, связанные с заимствованиями, плагиатом, ответственностью обучающихся» [2]. Без создания, с одной стороны, психологической атмосферы нетерпимости к плагиату в вузе, на факультете, на кафедре, и, с другой стороны, административных санкций, предусмотренных документами университета, реальная борьба с плагиатом не будет эффективной, затраты на закупку и обслуживание системы «Антиплагиат», проверку работ не окупятся, качество дипломов не повысится. Принципиальный и однозначный подход в этом вопросе важен как для нравственно-психологической атмосферы вуза, его престижа, так и в области правовых отношений. Последнее может создавать отдельные проблемы для вуза и поэтому соответствующие формулировки в документах должны быть тщательно проработаны юристами. В статье С. Фёклина описан случай судебного разбирательства в связи с отчислением студентки одного из Санкт-Петербургских вузов. Основанием отчисления стало установление в результате выборочной проверки плагиата, а иск в суд был выдвинут с требованием восстановления. Суды

разных инстанций оставили иск неудовлетворенным, а действия администрации обоснованными, опираясь на несколько документов вуза [7].

Препятствия мотивационного характера связаны со стратегиями и стилями научного руководства дипломом. Руководство может быть активным, пассивным или нейтральным, а его результат может зависеть от сочетания стратегии с разными стилями управления. Так, психологи и педагоги отмечают, что если активную стратегию выбирает авторитарный руководитель, то это может стать препятствием для успешного исследования, так как подавляет свободу творчества дипломника. Руководителю важно определить правильную дистанцию в отношениях с выпускником и использовать различные приемы в руководстве исследованием – прием рефлексии имеющихся проблем, прием конструктивной критики, прием позитивных суждений и поддержки, а также, в крайних случаях, прием жесткого силового воздействия, когда сама ситуация научного руководства находится под угрозой и все другие способы ее сохранения уже использованы [10, с. 31-33]. Последнее означает, что возникающие препятствия носят уже не только мотивационный, но и организационный характер и требуют контроля и административных методов воздействия со стороны научного руководителя и кафедры. С целью уменьшения данных проблем кафедры разрабатывают график выполнения работы, контролируют определенные стадии соблюдения графика, устанавливая обязательные 1-2 предзащиты диплома, утверждая графики индивидуальных консультаций, принимая защиту отчетов по преддипломной практике, определяя сроки представления работы руководителю, рецензенту, в государственную экзаменационную комиссию. Как показывает практика работы кафедры менеджмента и экономики социальной сферы, хорошие результаты дает организованная в апреле предзащита дипломов с определенным набором критериев для оценки степени готовности, включающим составные части дипломной работы (наличие методологии в теоретической части, соответствие анализа предмету и теме исследования, наличие выводов по главам и разделам и др.) и ответы студента на ключевые вопросы теории и анализа. Результаты предзащиты по каждому диплому оформляются письменно, включая замечания комиссии для доработки и оценку степени готовности, а студенты, не прошедшие 70% барьер готовности, по решению кафедры должны повторно в мае представить полностью готовые работы в комиссию для получения допуска к прохождению работой проверки в системе «Антиплагиат» и защите. Протоколы предзащиты используются и при обсуждении работы во время ее защиты в ГЭК. Не менее важную роль играет и не формальное, качественное рецензирование работ преподавателями родственных кафедр, для чего

рецензенты отбираются с учетом качества рецензирования работ в прошлом. Замечания, рекомендации и позитивные оценки оказывают существенную помощь в оценке работы кафедры со стороны коллег, обсуждаются после завершения защиты на заседании кафедры, а типичные ошибки, погрешности и рекомендации учитываются в дальнейшей работе над дипломными исследованиями.

В заключение можно сделать несколько обобщающих выводов. Проблема поиска и обеспечения дипломника достоверной базой данных по организации в настоящее время решается на уровне кафедры и студента, но фактически приобрела уже общий характер и как общенациональная проблема должна решаться на более высоких уровнях управления системой высшего образования.

Проблема заимствований пока только в начале решения, ее требуется дополнить привлечением к проверке преподавателей, составлением «белых списков» и др., а также, что более важно, правовыми регулирующими, четко сформулированными условиями, правилами и санкциями, которые можно было бы реально применять и создать прецеденты применения.

Проблема научно-теоретического уровня дипломных работ в большой степени связана с решением двух предыдущих проблем. Если в вузе морально-этическая нетерпимость к плагиату будет дополняться реальными решительными и принципиальными действиями по борьбе с ним, то это положительно скажется и на отношении к изучению теории, методологии, уважении к ним, так как они станут действительно важными средствами проведения исследования и ощущения уверенности на защите. Если поиск достаточных и достоверных данных не будет составлять таких значительных проблем, то это улучшит мотивацию к качественной работе, сократит время на поиск информации и обеспечит больше возможностей усилить научно-теоретическую часть исследования.

Решение этих и других описанных выше проблем, наряду с активной работой кафедры в организации подготовки выпускных квалификационных работ, способны, как нам представляется, существенно повысить эффективность научного руководства, сократив ряд затрат и повысив результат. Результат не формальный, обозначенный фактом защиты, а реальный, отраженный в качестве дипломной работы, а, значит, и квалификации выпускника. Только таким образом можно достичь амбициозных целей получения признания и престижности в мировом образовательном пространстве и одновременно соответствовать социальным целям устойчивого развития, которые отражены в программных документах нашего государства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года // Экономический бюллетень НИЭИ Министерства экономики Республики Беларусь. – 2015. – № 4. – С. 6 – 99.
2. Никитов, А. В. Плагиат в работах студентов и аспирантов: проблема и методы противодействия / А.В. Никитов, О.А. Орчаков, Ю.В. Чехович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26123/1/unup-2012-05-06.pdf. – Дата доступа: 14.04.2018 г.
3. Положение об организации подготовки и защиты курсовой работы, итоговой аттестации при освоении содержания образовательных программ высшего образования первой ступени в Белорусском государственном университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bsu.by/ru/main.aspx?guid=238331. – Дата доступа: 01.04.2018 г.
4. Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http: // www.government.by/upload/docs/program_ek2016-2020.pdf. – Дата доступа: 04.04.2018 г.
5. Портер, М. Конкурентная стратегия. Методика анализа отраслей и конкурентов / М. Портер. – М.: Альпина Паблишер, 2016. – 456 с.
6. Регламент использования системы «Антиплагиат» для проверки дипломных, диссертационных и иных работ в Белорусском государственном университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.bsu.by/ru/main.aspx?guid=253821. – Дата доступа: 14.04.2018 г.
7. Фёклин, С.И. Использование плагиата в вузе // Экономика образования. – 2014. – № 1. – С.104–107.
8. Цели в области устойчивого развития. 17 целей для преобразования нашего мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/issues/people/education/. – Дата доступа: 10.05.2018 г.
9. Цель 4: Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех // Цели устойчивого развития. Национальный перечень показателей Целей устойчивого развития // Официальный сайт Национального статистического комитета Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/SDG/Naz_perechen_pokas _SDG /tsel-4/. – Дата доступа: 10.05.2018 г.
10. Эрштейн, Л.Б. Научное руководство: теория, принципы, практика. – СПб., 2011. – 76 с.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИОГРАФИИ ПРОКУРАТУРЫ НА БЕЛОРУССКИХ ЗЕМЛЯХ

INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE STUDY OF THE PROSECUTOR'S OFFICE HISTORIOGRAPHY IN BELARUS

И.М. Грачева

I.M. Hrachova

Прокуратура Брестской области
Брест, Республика Беларусь
Prosecutor's Office of the Brest region
Brest, Belarus
e-mail: Iris0877@yandex.ru

Рассмотрены основные этапы историографии органов прокуратуры на белорусских землях. Рассматривается структура исследований по вопросу формирования и деятельности прокуратуры на территории Беларуси с период 1922-1991 гг. в разрезе двух дисциплин: «История государства и права» и «История». Описано основное содержание исследований и проанализированы их особенности в зависимости от исторических условий, в которых они проводились.

Ключевые слова: прокуратура; законность; государственные органы; историография; надзор; правоохранительные органы; перестройка.

The main stages of the Prosecutor's offices historiography in Belarus are considered. The structure of researches on the Prosecutor's office formation and activity on the territory of Belarus from 1922-1991 is considered in the context of two disciplines: “History of State and Law” and “History”. The main content of the studies is described and their features are analyzed depending on the historical conditions they were conducted in.

Keywords: Prosecutor's office; legality; state bodies; historiography; supervision; law enforcement agencies; restructuring.

События 1917 г. привели к коренному слому государственной системы Российской империи. Логика институализации новых государственных органов советской власти вскоре потребовала организации такого необходимого для функционирования государства органа как прокуратура. В советский период развитие прокуратуры прошло достаточно долгий путь эволюции.

Детальное исследование историографии вопроса позволяет сделать вывод о том, что вопрос становления и развития органов прокуратуры БССР как предмет отдельного комплексного исследования не формулировался до последнего времени в отечественной и зарубежных истори-

ческих науках. Уровень развития государственных органов Республики Беларусь подошёл к той фазе, когда глубокий анализ истории этого вопроса является совершенно необходимым. Вместе с тем, сделать это в рамках одного предмета невозможно.

Указанные выше обстоятельства определили основную цель данной статьи: анализ историографии становления и развития прокуратуры в БССР в различных серах науки: отечественной истории и истории государства и права.

Историографию становления и развития прокуратуры на белорусских землях можно разделить на четыре хронологических периода.

Первый период связан с трудами российских историков Н.В. Муравьева, С.М. Соловьева, В.О. Ключевского, В.И. Веретенникова, А.Д. Градовского, В.М. Грибовского, Ф.В. Благовидова [8]. В работах перечисленных выше историков исследуются предпосылки формирования института прокуратуры в связи с включением белорусских земель в систему нового государственного образования. В целом, для историков того времени было характерно описывать деятельность прокуратуры как закономерную и органичную часть государственного аппарата Российской империи.

Второй период в историографии изучаемого вопроса ограничен временем 1917-1941 годов. В этот период происходит становление прокуратуры в рамках системы советского государства и законодательства. В 1920-х – первой половине 1930-х г.г. появились первые исторические исследования о советском суде, прокуратуре и других правоохранительных органах. С учетом происходивших в государстве процессов, исследования того периода строились на идеях классового характера и необходимости подчеркнуть отличие советского общества от буржуазного. Вопросы классовой политики и революционной законности, подавались в неразрывной связи с описанием роли прокуратуры и суда, выполняющих возложенные на них советским государством задачи. Сами прокуроры и следователи рассматривались лишь как исполнители партийно-классовых задач. Показательны идеи Бермана Я.Л., который исследуя институты советских суда и прокуратуры, сделал акцент на том, что данные органы призваны к охране интересов пролетариата. Берман Я.Л. считал допустимым классовые расправы не только судебными, но и административными органами. В данный период не допускалась критика любых органов советской государственной власти. Пролетарский суд позиционировался как самый справедливый и объективный [1].

Третий период в историографии становления и развития органов прокуратуры целесообразно отнести к периоду 1945-1991 гг. Основное внимание исследователей этого периода концентрировалось на изуче-

нии системы и функций суда и прокуратуры, основных принципах их организации и деятельности. Наиболее серьезной работой по истории советского суда того периода является монография М. В. Кожевникова «История советского суда», опубликованная в 1946 г. М. В. Кожевниковым дан краткий исторический анализ роли суда и прокуратуры [5].

Продолжением исследования начатого в сфере истории стали работы написанные в отрасли истории государства и права.

В середине 70-х – начале 80-х годов появились фундаментальные труды об организации и деятельности органов прокуратуры, среди которых можно выделить работу Молярова М.П. и Павлищева К.С. «На страже закона и законности» 1978 года издания, где авторы раскрыли историю прокурорского надзора, вопросы обучения прокуроров, отразили основные проблемы в их деятельности [8].

Появились обзоры о принципах профессиональной подготовки прокуроров и кадровой политике. [3]

Не отрицая определенной значимости упомянутых изданий советского периода, необходимо отметить, что они отражают историю органов прокуратуры неполно, не освящая вопросы «политизированных» процессов.

Четвертый период историографии прокуратуры связан с событиями 1991 г., разрушившими цельность СССР и продолжается до настоящего времени.

В научный оборот в этот период была введена огромная масса ранее не доступных архивных источников, в том числе рассекреченных, что позволило немалому количеству российских историков (А.А. Данилов, Р.Г. Пихоя, Е.А. Зубкова и др.) написать в начале 1990-х гг. весьма информативные труды по хрущевскому периоду истории СССР. В правовой сфере изучением истории становления государства и права Беларуси (Юхо И.А. [10], Довнара Т.И. [2], Мартинович И.И. [6].

Вместе с тем следует выделить, что историография органов прокуратуры изучалась всегда на стыке двух предметов: «Истории» и «Истории государства и права». Проведя исследование историографии становления и развития органов прокуратуры БССР, можно с уверенностью сказать, что на сегодняшний день комплексные исследования, посвященные вопросу истории прокуратуры на белорусских землях отсутствуют, но изучить данный вопрос можно лишь на стыке юридических и исторических дисциплин.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1 Берман Я.Л. Учение о пролетарской диктатуре и советском праве / Я.Л. Берман. 2-е изд., стер. М.; Л.: Госиздат, 1929. – 228 с.

2. Довнар Т.И. Особенности исторической эволюции белорусской государственности / Т.И. Довнар // Теоретико-методологические и конституционные основы развития системы права Республики Беларусь: сборник статей / Белорусский государственный университет. Минск: Право и экономика, 2011. – С. 14–37.
3. История советской Прокуратуры в важнейших документах. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1952.
4. Карев Д.С. Советское судоустройство / Д. С. Карев. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Госюриздат, 1966. – 312 с.
5. Кожевников М.В. История советского суда / М. В. Кожевников. М.: Юридическое изд-во Минюста СССР, 1946. – 376 с.
6. Мартинович И.И. Избранные труды. Минск: Редакция журнала «Промышленно-торговое право», 2016. – 560 с.
7, Моляров М. На страже закона и законности / М. Моляров, К. Павлищев. М., 1978. – 208 с.
8. Муравьев Н.В. Прокурорский надзор в его устройстве и деятельности / Н.В. Муравьев. М., 1889. – 552 с.
9. Мурашкин Г.А. Органы прокуратуры в механизме советского государства / Г.А. Мурашкин. Киев, 1972. – 178 с.
10. Юхо Я.А. Гісторыя дзяржавы і права Беларусі : вучэб. дапам. / Я.А. Юхо. Мінск: РіВШ БГУ, 2000. – 352 с.

АВТОМАТИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ИЗОБРАЖЕНИЙ В ИГРОВОМ ДИЗАЙНЕ

AUTOMATION OF IMAGE PREPARATION IN GAME DESIGN

И.Р. Лукьянович, В.А. Шавела

I. Lukyanovich, V. Shavela

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus,
e-mail: lukianinna12345@gmail.com

Рассмотрены программные и непрограммные средства адаптации систем графического дизайна. Приведены примеры автоматизации производственных задач по обработке графики из области гейм-дизайна

Ключевые слова: системы графического дизайна; гейм-дизайн; автоматизация обработки изображений; адаптация Adobe PhotoShop и Illustrator.

The software and non-program means of adapting graphic design systems are considered. Examples of automation of production tasks for graphics processing from the field of game design are given.

Keywords: graphic design systems; game design; image processing automation; Adobe PhotoShop and Illustrator adaptation.

Создание графики в игровом дизайне – процесс очень трудоемкий, затратный по времени и, как следствие, по материальным ресурсам. Кроме интерактивных процедур обработка и создание изображений включает рутинные, не требующие вмешательства пользователя операции, которые будет называть автоматическими. Современные системы графического дизайна содержат развитый набор инструментов по автоматизации такого рода операций.

Важнейшим непрограммным средством повышения эффективности разработки являются макросы. Макрос состоит из операций – последовательности действий пользователя в среде Photoshop (либо Illustrator) с последующим воспроизведением этих действий в порядке, установленным самим пользователем. В гейм-дизайне макросы используются при работе с покадровой анимацией, при создании большого количества однотипных объектов, при многократном изменении размера изображения, при работе с развертками 3D моделей, при подготовке рабочей области. Так для создания покадровой анимации эффективно последовательно реализовать повторение последнего создания дубликата и перемещение (без копирования элемента) и повторное трансформирование дубликата данных (с копированием элемента). Для того, чтобы регистрировать разрабатываемые игровые приложения в интернет-магазинах от Google и Apple, необходимо создать коллекции иконок в различных разрешениях и форматах. Сами магазины лишены какой бы то ни было автоматизации — они реализуют лишь экспорт в нужный формат отдельного изображения, что является рутинной операцией, отнимающей очень много времени. Макрос существенно ускоряет маскирование слоев исходных изображений для их нарезки в соответствии с шаблонами (рис. 1, рис 2).

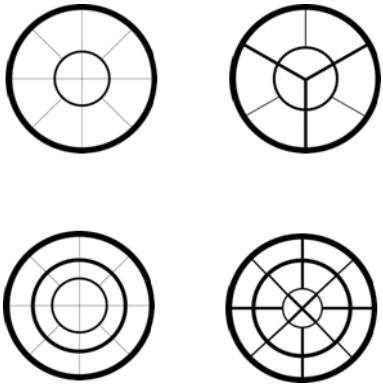


Рис. 1. Шаблоны для нарезки изображения

Рис. 2. Изображение, разрезанное по шаблону

Для работы с файловой системой и инструментами, которые недоступны для записи в макросы, PhotoShop и Illustrator имеют развитый Application Programming Interface (API). Из всего многообразия языков кроссплатформенным и достаточно популярным у разработчиков является JavaScript. Программа-редактор ExtendScript Toolkit не предоставляет всего многообразия отладочных средств, однако, безусловно, помогает с написании кода. Вышеупомянутые интернет-магазины требуют для регистрации игры не только иконки, но и игровые экраны клиентских устройств. Задачу размещения объектов по прямоугольникам с различными соотношениями сторон решает скрипт, который работает со специально подготовленными слоями изображения. Аналог команды «массив», которая всегда существовала в CAD-системах и давно требует реализации в системах графического дизайна, также реализуется посредством скриптов. Программы создают копии объекта с их различными модификациями вокруг центра (рис. 3) – «круговой массив» – и матричное размещение «размножаемых» объектов – «прямоугольный массив».

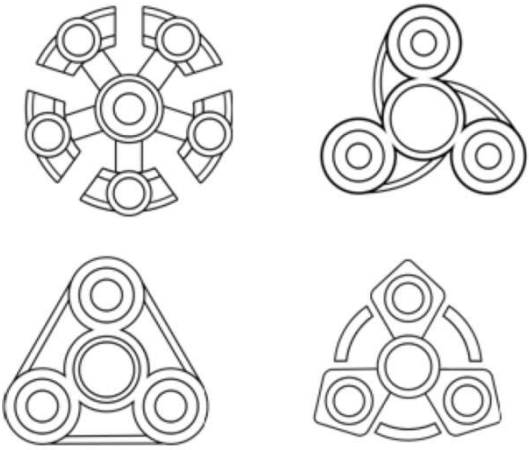


Рис. 3. Результат работы скрипта «круговой массив» – копирование требуемого числа объектов вокруг центра с поворотом

Заполнение граней Lowpoly-текстурами, импортированными из 3D Max, также применяется скрипт. Технологический процесс работы с изображением с десятикратным уменьшением для маломощных машин состоит в том, чтобы на время редактирования слоев избежать зависаний сцены. На финальную, увеличенную для рабочих станций, версию посредством макроса накладываются эффекты – тени, экструды, градиенты, обводка – без нарушения пиксельной сетки также используется скрипт. Адаптация систем графического дизайна с помощью встроенных непрограммных средств и API позволяет разрабатывать игровую графику более эффективно и качественно.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дублирование объектов с перемещением на заданное расстояние, автоматизация. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rugraphics.ru/photoshop/dublirovanie-i-sdvig-obektov-v-fotoshop/. – Дата доступа 1.10.2018.
2. Погружаемся в скриптинг для Фотошопа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://medium.com/photoshop-ru/-759bf7885b76/. – Дата доступа 1.10.2018.
3. Монтажные области [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://helpx.adobe.com/ru/photoshop/using/artboards.html – Дата доступа 1.10.2018.

TYPESCRIPT И ПАТТЕРНЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

TYPESCRIPT AND DESIGN PATTERNS

И.Р. Лукьянович, Т.И. Щербаков

I. Lukyanovich, T. Schcharbakou

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus,
e-mail: lukianinna12345@gmail.com

Описаны некоторые недостатки JavaScript, препятствующие реализации на этом языке классических паттернов проектирования. Описаны возможности TypeScript по реализации этих и специфических для JavaScript паттернов проектирования.

Ключевые слова: JavaScript; паттерны проектирования; специфические TypeScript паттерны проектирования; эмуляция частных методов; замыкания.

Some disadvantages of JavaScript that prevent the implementation of classical design patterns in this language are described. The possibilities of TypeScript to implement these and JavaScript-specific design patterns are described.

Keywords: JavaScript; design patterns; specific TypeScript design patterns; private method emulation; closures.

Одним из важнейших недостатков JavaScript является отсутствие типизации. Это не только снижает скорость разработки, но и существенно замедляет исполнение кода. Удобство разработки призван повысить closure compiler от google, однако писать аннотации, в которых указаны типы данных, чтобы ПО «подсказало» источник ошибки представляется обременительным и годным, разве что для начинающих. Большую проблему создает объектная модель – реализация классов («эмуляция» классов с помощью прототипов) и их наследования очень отличается от привычной для C++/C#/Java – разработчиков. Некоторые из недостатков исправлены в ECMAScript 6 [1]. Это касается, в первую очередь, блочной области видимости, лексического значения this (с помощью стрелочных функций), rest-параметров, синтаксиса описания классов, повышения безопасности за счет введением “use strict”.

Более удобный, расширенный инструментарий для разработки JavaScript программ предоставляет его «надстройка»/«надмножество» TypeScript. Среди его основных особенностей – строгая типизация, транслируемость в JavaScript, обратная совместимость с JavaScript, поддержка пользовательских типов данных, Generic-интерфейсы, наследо-

вание, полиморфизм, инкапсуляция как в ООП-языках, модификаторы доступа, возможность описать сигнатуру метода.

Многие среды разработки – Visual Studio, Netbeans, Sublime – поддерживают TypeScript на уровне плагинов, что обеспечивает возможность не только подсвечивать код, но и пользоваться всплывающей подсказкой по синтаксису и конструкциям [2].

Недостатки языка – наличие требований к описанию сигнатур методов и функций для внешних библиотек (или специальная ts версия), не все стандартные браузерные объекты реализованы, меньшая популярность и более низкая, чем у JavaScript, скорость разработки.

Однако, при снижении скорости разработки приложения, повышается безопасность и производительность кода. Кроме того повышается сложность поддержки приложения. Наилучшие результаты при программировании на TypeScript достигаются с ES6.

Будучи ближе к концепции ООП, TypeScript, реализует любой из 23 классических паттернов проектирования. Кроме этих паттернов для TypeScript созданы три специфические только для него: модуль, замыкание, проверка на new.

Модуль преследует цели: соблюсти принцип инкапсуляции, создать четкую структуры из подключаемых модулей, избежать конфликтов в глобальном пространстве имен.

Функции в JavaScript формируют замыкания. Замыкание – это комбинация функции и лексического окружения, в котором эта функция была определена [3]. Это окружение состоит из произвольного количества локальных переменных, которые были в области действия функции во время создания замыкания. Замыкания можно использовать везде, где обычно используется объект с одним единственным методом. Паттерн **Замыкание** также реализует инкапсуляцию, и, кроме того, симуляцию модификатора доступа private, хранение данных.

Проверка на new призвана обеспечить полиморфность функции и защитить от нецелевого ее использования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. 5 недостатков JavaScript, исправленных в ES6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://getinstance.info/articles/javascript/5-javascript-bad-parts-that-are-fixed-in-es6/ Дата доступа: 1.10.2018.

2. TypeScript [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.typescriptlang.org/ Дата доступа: 1.10.2018.

3. Замыкания [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://developer.mozilla.org/ru/docs/Web/JavaScript/Closures – Дата доступа: 1.10.2018.

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА

ABOUT THE NEED OF NEW COMPETENCES FORMATION WHILE TRAINING SPECIALISTS IN MANAGEMENT

Н.В. Манцурова, Л.В. Воробьева

N.V. Mantsurova, L.V. Vorobyova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: nat.man@mail.ru

В статье рассмотрены основные документы, регулирующие разработку учебно-программной документации для специальности «Менеджмент». Обоснована актуальность развития у студентов компетенций в сфере проектного менеджмента. Проведен обзор зарубежной практики подготовки специалистов по данному профилю. Систематизированы основные задачи профессиональной деятельности проектных менеджеров.

Ключевые слова: учебно-программная документация; менеджмент; профессиональные компетенции; управление проектами.

The article deals with the main documents regulating the development of educational and curricular documentation for the speciality "Management". The urgency of developing students' competences in the field of project management is substantiated. Foreign practice in training such specialists is reviewed. The main objectives of the project managers' professional activity are systematized.

Keywords: educational and curricular documentation; management; professional competences; project management.

В соответствии с действующим Общегосударственным классификатором Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации» (ОКСК) [3] основным объектом классификации являются специальности. Подготовку по восьми направлениям специальности «Менеджмент» осуществляют семь вузов [6].

Основным документом, регулирующим разработку учебно-программной документации для указанной специальности, до настоящего времени являлся Образовательный стандарт высшего образования (ОСВО 1-26 02 02-2013). На его основе составлялись учебные планы и программы, действие которых заканчивается в текущем году. Согласно указанным классификатору и стандарту типовые учебные планы и про-

граммы разработаны и освоены для направлений производственного, финансового и инвестиционного, информационного, инновационного, социально-административного, международного менеджмента, а также менеджмента в сфере международного туризма, недвижимости.

Учитывая новые потребности рынка, новые предъявляемые нанимателями требования к соискателям рабочего места, предусматривающие многофункциональность работника, знания и практические навыки в области управления персоналом и бюджетирования, принятия финансовых решений, гибкость и оперативность в процессе решения задач, современная область подготовки менеджеров-экономистов в нашей стране требует расширения получаемых профессиональных компетенций. Это необходимо учитывать при разработке и принятии новых нормативных документов, регулирующих учебный процесс.

В состоянии разработки и обсуждения находится новый классификатор специальностей и квалификаций. Его изменение происходит под влиянием ряда внешних и внутренних факторов, с учетом изменений видов экономической деятельности, принятия ЮНЕСКО новой международной стандартной классификации образования (МСКО-2011) [2], а также с учетом новых требований работодателей, минимизации экономических затрат на образование, в том числе за счет минимизации классификационных единиц, сближения национальной системы образования с образовательными системами других государств [4, с. 26–27]. Обновления и согласования с новым классификатором требует и государственный стандарт высшего образования. Представляется важным предложение о дополнении классификатора и стандарта новыми квалификационно-компетентностными характеристиками специальности «менеджмент», которые должны быть отражены на уровнях 5–8 в соответствии с новой МСКО.

Для повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда развитие компетенций в сфере проектного менеджмента особенно актуально.

Проектные технологии становятся обязательным элементом управления инновационным развитием современного образовательного учреждения. Цель проектных технологий как методологии – превратить процесс управления инновациями из спонтанной деятельности в деятельность профессионала, сформулировать требования к квалификации менеджеров, участвующих в проекте. Методология управления проектами позволяет выстроить технологический алгоритм его разработки и реализации, а, значит, и снизить риски ошибок управления [5, с. 38].

Преимущественно проекты и проектная деятельность представляются наиболее типичными для сферы строительства, промышленности,

области информационных технологий и финансов. В этих областях осуществляется подготовка в вузах и в самих организациях путем внутреннего обучения персонала. На современном этапе проектная деятельность расширяется, все чаще становится инструментом решения ряда социальных проблем, а компетенции проектного менеджера – обязательной составляющей эффективного управления в различных сферах, включая социальную.

Проектный подход в социальной сфере позволяет привлекать внутренние и внешние инвестиции в данную область, что в условиях ограниченных бюджетных средств, направляемых на ее финансирование, представляется особенно значимым.

В настоящее время в Республике Беларусь увеличивается спрос на квалифицированные кадры в области проектного менеджмента как со стороны коммерческих и некоммерческих организаций, так и органов управления. Развитие предпринимательских инициатив, в том числе в области социального предпринимательства, усиление корпоративной социальной ответственности организаций, развитие государственно-частного партнерства, предусматривающего реализацию государственных инвестиционных проектов, обусловливают необходимость подготовки специалистов, обладающих компетенциями в области управления проектами. Это вид деятельности, которая имеет непосредственное отношение к развитию социальной сферы и преодолению разнообразных социальных проблем.

Следует отметить, что в числе организаций, заинтересованных в выпускниках данной специальности, некоммерческие организации, в том числе общественные объединения, государственные учреждения, активно реализующие социальные проекты, частные предприятия, реализующие проекты в рамках корпоративной социальной ответственности.

Практический опыт подготовки специалистов для организаций социальной сферы на кафедре менеджмента и экономики социальной сферы БГУ и анализ тенденций на рынке труда позволяют констатировать необходимость совершенствования образовательного процесса и внедрения блока дисциплин по профилю проектного менеджмента. Жизненный цикл проекта независимо от отрасли его реализации, а также этапы его построения аналогичны, что упрощает разработку учебно-методической документации при подготовке менеджера проектов.

Проведенный обзор зарубежной практики подготовки специалистов по данному профилю свидетельствует о наличии разнообразных образовательных программ на уровне первой и второй ступеней получения образования. Так, обучение по профилю «Проектный менеджмент» ве-

дется в ряде университетов Российской федерации: МГУ им. Ломоносова; Хабаровском государственном университете управления и права; Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. Подготовку по данному направлению осуществляет Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».

При кафедре «Менеджмент и маркетинг» Высшей школы экономики и бизнеса Казахского государственного университета имени аль-Фараби открыт Центр подготовки проектных менеджеров. Кроме того, реализуется Концепция проектного менеджмента в Республике Казахстан на 2010 – 2020 годы.

Подготовка по специальностям: «Управление проектами в организации», «Управление проектами электронного бизнеса в международной среде» (бакалавриат и магистратура) проводится на факультете менеджмента Университета Вистула (Польша); по специальности «Управление проектами» (бакалавриат и магистратура) – в Университете менеджмента в Варшаве; Международном университете логистики и транспорта во Вроцлаве; Экономическом университете в Познани и других университетах Европы.

На наш взгляд, подготовка таких специалистов весьма актуальна для нашей страны, что обусловлено отставанием от стран-соседей и экономических партнеров, так и требованиями к менеджерам в ближайшем будущем.

В Атласе новых профессий, разработанном Московской школой управления «Сколково», обобщены мнения тысяч экспертов-практиков реального сектора и сферы государственного и социального управления о требованиях к компетенциям и квалификациям будущих профессионалов с учетом изменений запросов на кадры к 2020 и 2030 гг. [1].

В данном документе сформулированы универсальные навыки, одинаково важные для специалистов самых разных отраслей и позволяющие перемещаться между отраслями, не теряя своей востребованности. В числе так называемых основных «надпрофессиональных» навыков и умений выделены:

– системное мышление;

– навыки межотраслевой коммуникации;

– умение управлять проектами и процессами;

– программирование ИТ-решений;

– работа с искусственным интеллектом;

– клиентоориентированность, умение работать с запросами потребителя.

– мультиязычность и мультикультурность;

– умение работать с коллективами, группами и отдельными людьми;

– работа в режиме высокой неопределенности и быстрой смены условий задач;

– способность к художественному творчеству, наличие развитого эстетического вкуса и другие [1, с. 15].

Таким образом, в перспективе помимо приобретения отмеченных навыков и умений, особую роль в подготовке специалиста будущего играет междисциплинарный подход. Для менеджера будущего становится недостаточным получение базовых экономических и управленческих знаний, необходимо дополнять их знаниями в области ИТ-технологий, психологии управления, коммуникации, маркетинга и дизайна.

Специфика структуры факультета социокультурных коммуникаций (функционируют кафедры менеджмента и экономики социальной сферы, информационных технологий, дизайна, теории и практики перевода и др.), как и всего БГУ, позволяет организовать всестороннюю подготовку студентов и магистрантов по профилю специальности «Проектный менеджмент», охватывая область менеджмента, рекламы, проектирования, информационных технологий, дизайна проектов и их продвижения.

Преимуществом предлагаемого направления специальности является подготовка специалистов с экономическим профилем образования и дополнительными знаниями основ проектной деятельности и организации бизнеса. В учебный план по специальности «Менеджмент» с профилизацией проектного менеджмента целесообразно включить специальные дисциплины, к примеру, организацию государственных закупок, иностранные языки (анлийский и немецкий), информационные технологии управления проектами, изучение которых способствует формированию компетенций, отвечающим современным требованиям рынка труда.

Планируемая программа позволит подготовить специалиста (менеджера проектов), в функции которого входят: обеспечение эффективной коммуникации с заказчиками; ведение проектной документации; координация работ проектной команды; бизнес-анализ проекта; организация и проведение проектных мероприятий.

Специфика подготовки студентов по данному профилю может обеспечить получение ими знаний в области развития корпоративной системы управления проектами, их финансового обоснования и координирования реализации проектов в организации. Предполагается развитие у выпускников компетенций по внедрению процессов проектного управления в организации, администрированию проектов, составлению бюджета, участию в управлении рисками проектов, развитию

системы мотивации участников проекта, организации фандрайзинга, PR-сопровождению и продвижению проектов, визуализации информации, ведению деловой переписки и межкультурной коммуникации.

Анализ учебных программ ряда российских вузов позволил систематизировать основные задачи профессиональной деятельности указанного специалиста в несколько блоков:

– планирование проекта, в том числе подготовка его финансового обоснования, с использованием специальных компьютерных программ, своевременная организация выполнения работ согласно разработанному плану;

– формирование команды проекта, развитие и мотивация его исполнителей.

– координация и контроль работ на различных этапах его жизненного цикла, управление информационными потоками; коммуникация с заказчиками и командой проекта, ведение необходимой проектной документации,

– продвижение проекта путем формирования его имиджа, рекламных мероприятий и пиар-кампании.

Актуальность открытия профиля специальности «Проектный менеджмент» подтверждается выявленной потребностью, заявленной организациями.

Таким образом, совершенствование системы подготовки студентов в указанном направлении будет способствовать приобретению у них компетенций, необходимых как для повышения конкурентоспособности на рынке труда, так и адаптации к происходящим изменениям трудовых отношений. Владение компетенциями в области управления проектами становится необходимым с учетом развития в нашей стране гибких форм занятости.

В долгосрочной переспективе эффект преобразований в области подготовки менеджеров, на наш взгляд, может смягчить дисбаланс между рынком образовательных услуг и рынком труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Атлас новых профессий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://atlas100.ru/upload/pdf_files/atlas.pdf. – Дата доступа: 11.05.2018.

2. Международная стандартная классификация образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf. – Дата доступа: 11.05.2018.

3. Об утверждении и введении в действие Общегосударственного классификатора Республики Беларусь ОКРБ 011-2009 «Специальности и квалификации»: постановление Министерства образования Респ. Беларусь от 02.06.2009 № 36 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://pravo.newsby.org/belarus/postanov7/pst872/index.htm. – Дата доступа: 05.06.2018.
4. Олекс, О.А. Классификация специальностей и квалификаций в Республике Беларусь: тенденции и перспективы / О.А. Олекс // Литье и металлургия. – 2016. – № 2. – С. 125 – 129.
5. Прикот, О.Г. Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента : учеб.-метод. пособие / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2011. – 147 с.
6. Специальность 1 26 02 02 «Менеджмент (по направлениям)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://abiturient.by/speciality/26_02_02.html. – Дата доступа: 03.05.2018.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОЕКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТА НА ПРЕДПРИЯТИИ

ENTERPRISE PROJECT MANAGEMENT SYSTEM IMPROVEMENT

Т.И. Маслюкова

T.I. Masljukova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarus State University
Minsk, Belarus
e-mail: masljukova@bsu.by

В статье рассмотрено понятие проектного менеджмента, выявлены ключевые параметры, влияющие на эффективность инвестиционного проекта, построена диаграмма Исикавы.

Ключевые слова: проектный менеджмент; инвестиционный проект; эффективность инвестиций; диаграмма Исикавы

The article considers the concept of project management, identifies key parameters affecting the efficiency of an investment project. Ishikawa diagram is constructed.

Keywords: project management; investment project; investment efficiency; Ishikawa diagram.

В настоящее время в основе целого ряда управленческих теорий лежит понятие проекта. В то же время не существует единого общего определения понятия «проект». Большинство экономистов используют определение проекта, которое соответствует глобальному международному стандарту управления проектами (Руководство PMBOK) [2].

Проект – это временное предприятие, предназначенное для создания уникальных продуктов, услуг или результатов. Проектом называет-

ся группа взаимосвязанных задач, выполняемых в рамках выделенного бюджета с целью получения запланированного результата специально созданного для этого командой. Причем четко определено время начала и окончания проектных работ.

Проект характеризуется наличием четкой цели. Окончание проекта происходит в случае достижения цели, при обосновании невозможности достижения цели, либо необходимость в проекте исчезает.

Проект характеризуется конкурирующими между собой параметрами, такими как: содержание, качество, бюджет, расписание, риски и ресурсы.

В практике также применяются следующие определения понятия «проект» [1]:

− проект – целенаправленное ограниченное во времени мероприятие, направленное на создание уникального продукта, услуги (Российская ассоциация управления проектами СОВНЕТ);

− проект – уникальный процесс состоящий из совокупности скоординированных и управляемых видов деятельности, имеющих начальную и конечную дату выполнения, предпринимаемой для достижения цели, соответствующей установленным требованиям, включая ограничение по времени, затратам и ресурсам (определение ISO);

− проект – это документально оформленный план сооружения или конструкции (в строительстве), проектная документация.

В процессе реализации крупных инвестиционных проектов выполняемых на основе принципов проектного финансирования, принимает участие большое количество организаций и компаний.

Важная особенность проекта – новизна и неповторимость цели и результата проекта. Эта особенность и позволяет считать проектную деятельность основой инновационной деятельности организаций, отраслей и экономики в целом.

Реализация большинства проектов преследует цель стратегического развития хозяйствующего субъекта и является основой реализации корпоративной стратегии и достижения стратегических целей. Проектную деятельность можно считать обязательным условием развития бизнеса и социально-экономического развития страны. В экономиках многих стран проектная деятельность играет все возрастающую роль и является основой организации бизнеса в строительных, консалтинговых и инновационных компаниях.

Реализация эффективных инвестиционных проектов, создающих дополнительную стоимость и обеспечивающих рост ВВП, является важнейшим условием модернизации белорусской экономики, перехода ее на высокотехнологичный путь развития.

Потребность организации в реализации инвестиционного проекта появляется тогда, когда возникает потребность в развитии бизнеса. Главной стратегической целью бизнеса является рост рыночной стоимости инвестированного в него капитала. С точки зрения акционеров эффективным является инвестиционный проект, который обеспечит при его реализации прирост рыночной стоимости капитала акционеров. Фактический экономический эффект проекта является основным источником роста рыночной стоимости организации.

Успешная реализация проектов возможна лишь при их качественном обосновании с учетом всего комплекса факторов окружения конкретного проекта. Причем важно учитывать специфику различных отраслей промышленных производств, что позволит повысить достоверность оценки качества проекта.

Отсутствие или недостаточный объем инвестиционной деятельности организации приводит к потере ее конкурентоспособности, позиции на рынке, что влечет за собой соответствующие социальные последствия [3].

Таким образом, повышение инвестиционной активности в настоящее время является ключевой проблемой экономической политики организации.

Управление проектом или проектный менеджмент – это процессы руководства и координации людских и материальных ресурсов на протяжении времени осуществления (жизненного цикла) инвестиционного проекта путем применения современных методов и техники управления для удовлетворения ожиданий участников проекта.

Основная задача проектного менеджмента – совокупность методических и организационных решений, которые обеспечивают эффективное управление эффективностью реализации проектов в организации. Эффективное управление проектами подразумевает широкий диапазон задач, включая все задачи классического управления, а также вопросы взаимоотношений участников проектов [1].

В современных условиях совокупность методов и средств управления проектами представляет собой высокоэффективную методологию управления инвестициями, позволяющую: осуществить анализ инвестиционного рынка и сформировать инвестиционный портфель компании с его оценкой по критериям доходности, риска и ликвидности; оценить эффективность инвестиций с учетом факторов риска; разработать стратегию формирования инвестиционных ресурсов; обеспечить эффективное осуществление инвестиционного процесса; организовать завершение процесса.

Успешность проекта различным образом оценивается в разных методиках. Успешность может быть разным образом оценена участниками проекта. Одна из методик оценки успешности – схема Исикавы. Каору Исикава – развил подход причинно-следственных связей и изобрел несколько технологий в управлении проектами, которые до сих пор успешно используются (в их числе – знаменитая диаграмма Исикавы «Скелет рыбы», или «Рыбья кость»).

Диаграмма Исикавы − графический способ исследования и определения наиболее существенных причинно-следственных взаимосвязей между факторами и последствиями в исследуемой ситуации или проблеме. Схема находит широкое применение при разработке новых инвестиционных проектов, с целью выявления потенциальных факторов достижения успеха. Такая диаграмма позволяет выявить ключевые взаимосвязи между различными факторами и более точно понять исследуемый процесс. Диаграмма способствует определению главных факторов, вызывающих наиболее значительный вклад в рассматриваемую проблему, и предупреждению или устранению их действия.

Работа с диаграммой Исикавы проводится в несколько этапов:

− *выявление и сбор всех факторов и причин, каким-либо образом влияющих на исследуемый результат*.

− *группировка факторов по смысловым и причинно-следственным блокам*.

− *ранжирование этих факторов внутри каждого блока*.

− *анализ полученной картины*.

− «о*свобождение*» *факторов, на которые мы не можем влиять*.

− *игнорирование малозначимых и непринципиальных факторов*.

На рисунке 1 приведена диаграмма Исикавы для выявления ключевых факторов, влияющих на эффективность инвестиционного проекта предприятия.

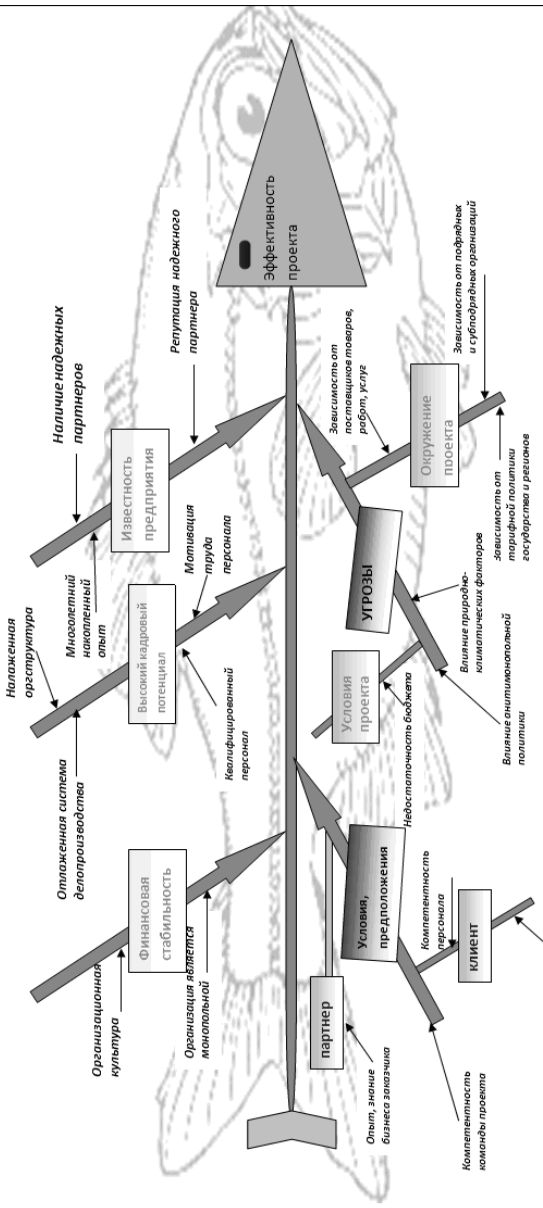


Рис. 1. Диаграмма Исикавы

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Никонова И.А. Проектный анализ и проектное финансирование. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 163с.
2. Руководство к своду знаний по управлению проектами (руководство PMBOK). – 4-е издание. – Project Management Institute, Inc., 2008.
3. Смоляк С.А. оценка инвестиционных проектов в условиях риска и неопределенности. – М. :Наука, 2002.
4. Метод "Диаграмма Исикавы". Центр креативных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.inventech.ru/pub/methods/metod-0019 – Дата доступа: 19.06.2018.

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РУКОВОДСТВА ДИПЛОМНЫМ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»

INNOVATIVE ASPECTS OF STUDENTS MAJORING IN APPLIED COMPUTER SCIENCE DIPLOMA WORKS SUPERVISION

В.А. Нифагин, О.В. Дубровина

V. Nifagin, O. Doubrovina

Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь
Belarus State University,
Minsk, Belarus
e-mail: vladnifagin@gmail.com

В статье описаны подходы, применяемые кафедрой информационных технологий факультета социокультурных коммуникаций в процессе дипломного проектирования студентов специальности «Прикладная информатика».

Ключевые слова: дипломное проектирование; прикладная информатика; инновационные компоненты.

The article describes the approaches used by the Information Technology Department of the Faculty of Social and Cultural Communications in the process of graduate works design by the students of the speciality "Applied Computer Science"

Keywords: graduate work design; applied computer science; innovative components.

Кафедра информационных технологий работает в составе факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета. Ее базовой специальностью является «Прикладная ин-

форматика», со специализацией «Web-дизайн и компьютерная графика». Область научных исследований и разработок кафедры информационных технологий полностью соответствует приоритетным направлениям научно-технической деятельности Республики Беларусь в области информационно-коммуникационных технологий и связана со следующими основными направлениями:

– методы математического и компьютерного моделирования нелинейных эффектов в сплошных средах, управления и оптимизации сложных систем и процессов;

– компьютерные технологии и интеллектуальные системы дистанционного образования;

– информационные ресурсы и сервисы, интерактивные электронные услуги, информационно-аналитические и справочные системы, программно-аппаратные средства дистанционного обучения.

В этих направлениях, с учетом практико-ориентированной специализации, на кафедре строится комплексная система подходов к организации, подготовке и контролю за выполнением дипломных проектов. Дипломный проект рассматривается как квалификационная работа, предназначенная для оценки практической и теоретической подготовки специалиста к решению профессиональных задач, устанавливаемых образовательным стандартом. В квалификационной работе необходимо представить навыки применения современных методов создания и решения адекватных информационных моделей для описания реальных объектов или процессов с использованием современных программно-аппаратных средств. Практико-ориентируемость разработки должна быть сформулирована в виде возможных направлений ее практического или коммерческого использования. На кафедре «Информационные технологии» ФСК БГУ в последние годы разработан определенный алгоритм подготовки и контроля выполнения дипломных проектов, включающий следующие базовые характеристики:

− тема работы представляет собой научную разработку конкретного вопроса теории или практики;

− работа имеет характер самостоятельной разработки;

− основывается на общепризнанных работах исследователей общих и специальных вопросов по выбранному направлению, официальных материалах, статистических данных. При этом ссылки на источники обязательны;

− работа включает глубокий и детальный анализ современных источников, современных статистических и информационных данных;

− выводы и предложения должны быть всесторонними, логически и последовательно изложенными.

В тоже время важным аспектом дипломного проекта является его инновационная компонента, которая подразумевает получение нового или дополнительного содержания в виде программного приложения, предоставляющего новые возможности для использования и обладающего новыми качествами [1, 2]. В данном случае результатом применения инновационных технологий может быть приобретение принципиально новых знаний и умений выпускниками. Одним из очевидных способов повышения качества квалификационных работ и расширения инновационной компоненты является применение современных математических и информационных моделей при дипломном проектировании. В качестве конкретных примеров таких методик можно привести тематику ряда дипломных проектов и ее инновационные составляющие. Так актуальными задачами, требующими применения инновационных информационных моделей, являются задачи логистики, где требуется оптимизация доставки, т.е. реализация процесса выбора из множества возможных вариантов организации перевозок одного оптимального с учетом определенных ограничений. В этом случае классический метод ветвей и границ показывает хорошие результаты лишь для задач небольшой размерности. Поскольку время вычислений растет слишком быстро, данный алгоритм невозможно применять для задач с более чем 25-30 пунктами. На задачах большой размерности невозможно найти точное решение за полиномиальное время, поэтому для решения практических задач, как правило, используются эвристические алгоритмы, реализующие оптимизирующий перебор на множестве допустимых решений в том или ином виде. Так эвристический алгоритм Кларка-Райта нашел эффективное применение в приложении для крупной транспортной компании. Еще одним инновационным направлением дипломного проектирования стала разработка проектов эффективного сопровождения документооборота для софтверных структур. Информация об изделиях для потребителя может размещаться на веб-сайтах предприятия, включаться в различные печатные каталоги и т.д. Зачастую подобные решения сложны в эксплуатации, т.к. данные о каждом изделии приходится заносить в каталог в ручном режиме, что приводит необходимости постоянного обновления и увеличивает количество устаревшей информации. Для автоматизации этого процесса, используются данные PLM системы, понимаемой как организационно-техническая система, обеспечивающая управление всей информацией об изделии и связанных с ним процессах на протяжении всего его жизненного цикла, начиная с проектирования и производства до снятия с эксплуатации. В этом случае наполнение каталога и его создание не занимает много времени, а также автоматизируется и процесс обновления информации. В резуль-

тате клиенты получат оперативно обновляемые каталоги, а администраторы сокращают затраты на поддержку. Был разработан модуль расширения для PLM системы обеспечивающий создание и наполнение каталогов. Инновационные математические модели были внедрены в проекты, связанные с игровыми приложениями. Была создана библиотека, описывающая кинематическую модель поведения 2D и 3D структур при взаимодействии друг с другом, что обусловлено в первую очередь необходимостью экономии времени при реализации таких проектов, а также упрощения самого процесса подобной разработки. При создании веб-приложений или игр, в которых объекты ведут себя в соответствии законам физики, что приводит к необходимости использования адекватных кинематических моделей. В качестве такой модели применялось обобщенное комплексное описание объектов в форме кватернионов, что позволило создать программный модуль, сколько угодно подробно описывающий кинематику поведения двухмерных и трехмерных структур при их взаимодействии друг с другом, либо просто с набором внешних сил, совершенно не ограничиваясь правилами вывода. В коде данного модуля есть базовая составляющая, которая призвана продемонстрировать факт адекватной работы разработанной библиотеки, а также визуализировать данные модели на начальных этапах разработки прототипов приложений, создаваемых на его базе.

В заключение отметим, что проекты с выраженной инновационной компонентой становятся в дальнейшем основой start-up и успешных коммерческих разработок. Причем, такие работы, как правило, побеждают на конкурсах дипломных проектов, занимают престижные места в рейтингах работ и т. д. Показателем результативности, описанного выше подхода, в образовательной деятельности является то, что несколько сотрудников кафедры являются ее выпускниками, а многие из выпускников стали руководителями софтверных структур.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Владимиров, А.И. Об инновационной деятельности вуза / Владимиров А.И. – М.: ООО «Издательский дом Недра», 2012. – 72 с.

2. Закирзаков, Г.Г. Развитие инновационной составляющей при подготовке выпускников [Электронный ресурс] / Г.Г. Закирзаков, Ш.М. Мерданов, А.А. Серебренников, А.Л. Егоров // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21425 – Дата доступа: 28.09.2018.

СОЦИАЛЬНЫЙ БИЗНЕС – СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО: ЕДИНСТВО И ПРОТИВОРЕЧИЕ

SOCIALBUSINESS – SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: UNITY AND CONTRADICTION

А.Л. Скуратович, Л.В. Хильман

A.L. Skuratovich, L.V. Khilman

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь,
Belarusian State University
Minsk, Belarus,
e-mail: ala-000@mail.ru, l-khilman@rambler.ru

Концепция социального предпринимательства может быть использована для достаточно широкого диапазона организаций, выполняющих различные миссии, преследующих разнообразные взгляды и цели. В то время как, обычные предприниматели во главу своей деятельности ставят условие получения прибыли и ее приумножение – как важный показатель успешного ведения бизнеса, то для социального предпринимателя главным критерием успешности становится «общественная эффективность». Доход (прибыль) воспринимается не как самоцель, а как способ, инструмент для последующего достижения, продвижения социальных и (или) культурных целей компании.

Ключевые слова: социальное предпринимательство; бизнес-модели; социальная миссия; экономическое развитие.

The concept of social entrepreneurship can be used for a fairly wide range of organizations that carry out various missions, pursuing diverse views and goals. While ordinary entrepreneurs at the forefront of their activity put the profit motive and generating profit as important indicators of successful business, for the social entrepreneur the main criterion of success is “public efficiency”. Revenue (profit) is perceived not as a final goal, but as a method, an instrument for further achievement, promotion of social and (or) cultural goals of the company.

Keywords: social entrepreneurship; business models; social mission; economic development.

В условиях рыночной экономики, как показывает опыт экономически развитых государств, устойчивое социально-экономическое развитие напрямую зависит от уровня активности предпринимательства [3]. Данный сектор экономики является достаточно мобильным и легко адаптируется к часто изменяющимся рыночным условиям, поэтому развитие предпринимательства является фундаментом для возникновения условий интенсивного экономического роста. Социальное развитие го-

сударства и становление рыночных отношений могут быть достигнуты при условии качественных изменений в организации общественного производства на основе развития социально ориентированного предпринимательства. Республика Беларусь в данном аспекте не является исключением, и эти вопросы как никогда актуальны сегодня. Показатель численности занятых в данной сфере свидетельствует о важной роли предпринимательства в Беларуси в решении проблемы занятости.

Говоря о социальном предпринимательстве, нужно помнить, что его корни лежат в предпринимательстве. Предпринимательская деятельность, направленная на смягчение или решение социальных проблеми носит название «социальное предпринимательство». Социальное предпринимательство «соединяет в себе страсть к социальной миссии со свойственной бизнесу дисциплиной, инновацией и решительностью» [4].

Социальный предприниматель всегда несет с собой в общество инновации. Существование социального предпринимательства с точки зрения экономической теории можно объяснить наличием провалов рынка, которые возникают, когда рыночные силы не способны удовлетворить социальные потребности: производство общественных благ. Именно то, что современный мир и его система не обеспечивают справедливое развитие общества, прежде всего той части общества, которая зачастую считается «изгоями» – бедные слои общества и люди, ограниченные в своих возможностях, является одной из причин роста популярности идей социального предпринимательства. Для того, чтобы детальнее понять природу и процесс создания ценности социального предпринимательства необходимо изучить бизнес-модели и их особенности. Бизнес-модель используется некоторыми авторами для сравнения особенностей разных форм социально ориентированного бизнеса, социального бизнеса, социального предпринимательства.

Выделяют пять типов бизнес-моделей, применяемых в социальном предпринимательстве [1; 2].

Тип 1 – Модель «Платформа».

Тип 2 – Модель «Доступ к рынку».

Тип 3 – Модель «Занятость».

Тип 4 – Модель «Доступ к товару / услуге».

Тип 5 – Модель «Благотворительность».

В модели «**Платформа**» социальный предприниматель выступает в качестве посредника между благополучателем и покупателем, реализовывая основную цель – обеспечение доступа благополучателя к рынку. Как правило, по такому принципу могут работать организации, которые предоставляют информационные услуги через создание площа-

док для обмена информацией и осуществление коммерческой деятельности, как в реальном формате (торговые площадки, выставки), так и в онлайн режиме (информационные интернет порталы).

Модель «**Доступ к рынку**» также является моделью, где социальный предприниматель выступает посредником, обеспечивая доступ благополучателя к рынку, но благополучатель не выступает источником дохода, а социальный предприниматель не только обеспечивает площадку для обмена информацией, но и приобретает продукцию от благополучателя либо для перепродажи, либо в качестве сырья для дельнейшего производства продукции.

Модель «**Занятость**» – это модель, в которой благополучатель находится внутри цепочки создания. Миссия организаций, использующих эту модель, связана с созданием условий для трудоустройства благополучателей («уязвленных» групп населения), что способствует их социальной и экономической интеграции. Модель «Занятость» одна из самых распространенных в социальном предпринимательстве, основной целью которой является интеграция, социальная адаптация и улучшение экономического положения определенных групп лиц, так называемых «уязвленных групп».

Модель «**Доступ к товару / услуге**» – покрывает провалы рынка или государства, связанные с отсутствием или невозможностью доступа к товару или услуге определенной группы людей.

В модели «**Благотворительность**» благополучатель получает услугу / товар абсолютно бесплатно. Эта модель используется в тех случаях, когда благополучатель не в состоянии заплатить за товар / услугу. В отличие от предыдущей модели благополучатель даже частично не является источником дохода, он получает товар / услугу бесплатно.

Необходимо знать, что основные модели считаются базовыми, образовывая смешанные (гибридные типы), которые являются достаточно распространенными в социальном предпринимательстве.

На основании вышеперечисленного можно сделать следующие выводы:

1. Для выполнения своей миссии и своевременного решения задач развития успешная организация социального предпринимательства должна создать ценностную социальную сеть на ранней стадии своего развития.

2. Успешная организация социального предпринимательства тщательно учитывает свои ресурсные потребности и в соответствии с этим разрабатывает ресурсную стратегию, которая должна быть интегрирована в бизнес модель на самой ранней стадии развития организации.

3. Успешная организация социального предпринимательства интегрирует свою целевую группу в ценностную социальную сеть на ранней стадии развития организации.

Идея социального предпринимательства приобретает значительную популярность в последнее время, поскольку очень подходит нашему времени. Наше общество готово к тому, чтобы решать социальные проблемы «предпринимательскими» средствами. Социальные предприниматели нужны для того, чтобы продвигать новые модели социально значимой деятельности «для нового века».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арай Ю.Н. Бизнес-модели в социальном предпринимательстве: типология и особенности формирования: Автореф. дис. ... канд. экономич. наук: 08.00.05 / Ю.Н Арай. – СПб, 2015. – 14 с.
2. Климанов, Д.Е. Бизнес-модели: основные направления исследований и поиски содержательного фундамента концепции / Д. Е. Климанов, О. А.Третьяк // Российский журнал менеджмента. – 2014. – Т. 12. – № 3. – С. 107-130.
3. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. // Национальная комиссия по устойчивому развитию Республики Беларусь; редкол.: Л.М. Александрович [и др.]. – Минск: Юнипак, 2004.
4. Dees J.G. Enterprising nonprofits / J.G. Dees // Harvard Business Review. – 1998. – Vol. 76, Issue 1. – P. 55-66.

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ THREE.JS ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕХМЕРНОЙ ГРАФИКИ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ БРАУЗЕРНЫХ ИГР

THREE.JS APLLICATION FOR 3D GRAPHICS FOR BROWSER GAME DEVELOPMENT

И.Д. Тищенко, О.В. Дубровина

I. Tishchenko, O. Doubrovina

Белорусский государственный университет,
Минск, Беларусь
Belarussian State University,
Minsk, Belarus
e-mail: dubrovinaov@tut.by, tishchenkoilya@gmail.com

В работе описан процесс разработки игрового приложения с помощью технологии three.js.

Ключевые слова: веб-приложение; библиотека three.js; 3D-графика; игровое приложение.

The paper describes the process of developing a gaming application with the help of three.js technology.

Keywords: web-application; three.js library; 3D-graphics; gaming application.

Основным преимуществом современной трехмерной графики является использование аппаратного ускорения, позволяющего распределить нагрузку между процессором и графическим ускорителем устройства [1, 2].

Для реализации аппаратного ускорения трехмерной графики служит стандартизированная библиотека языка программирования JavaScript – WebGL (Web-based Graphics Library), которая позволяет создавать интерактивную 3D-графику, функционирующую в широком спектре совместимых с ней веб-браузеров. За счет использования низкоуровневых средств поддержки OpenGL (Open Graphics Library), часть кода на WebGL может выполняться непосредственно на видеокартах. WebGL – это контекст элемента canvas HTML, который обеспечивает API 3D-графики без использования подключаемых модулей.

Реализация данного проекта осуществлена на основе методов специализиованной кроссбраузерной JavaScript-библиотека Three.js [1], которая предназначена для создания и отображения анимированной компьютерной 3D-графики при разработке веб-приложений. Данная библиотека поддерживает 3D и 2D графику; имеет несколько рендереров; позволяет располагать все объекты на единой сцене, что позволяет удобно ими манипулировать; обеспечивает возможность создания ортографических и перспективных камер, источников освещения, управления тенями; имеет широкий набор собственных графических примитивов, а также позволяет загружать 3D-объекты из иных форматов; поддерживает язык шейдеров GLSL (OpenGL Shading Language).

Разрабатываемое игровое приложение является аналогом игры Crossy Road от австралийской студии Hipster Whale [3], жанр которого можно определить, как бесконечный раннер (endless runner), основной идеей которого является постоянное движение персонажа вперед в одном направлении по игровому миру с преодолением препятствий и сбором очков или игровых бонусов. Однако оригинальная программная реализация не предоставляет возможности запуска игры в браузере.

Целью игры является набрать как можно больше игровых бонусов, путем сбора монет по мере прохождения вперед по игровому миру. Управление производится с помощью стрелок клавиатуры (с компьютера) или с помощью касаний экрана (на устройствах, поддерживающих сенсорный ввод). При прикосновении в центральной части экрана персонаж двигается вперед по игровому уровню, в случае прикосновения

в правой или левой частях экрана игрок движется вправо или влево соответственно.

Первым этапом разработки готового игрового проекта является дизайн и создание трехмерных моделей для последующего импорта с помощью средств библиотеки Three.js.

Все трехмерные модели проекта (рис. 1) были созданы в свободном и открытом программном обеспечении – Blender, а затем импортированы в проект.

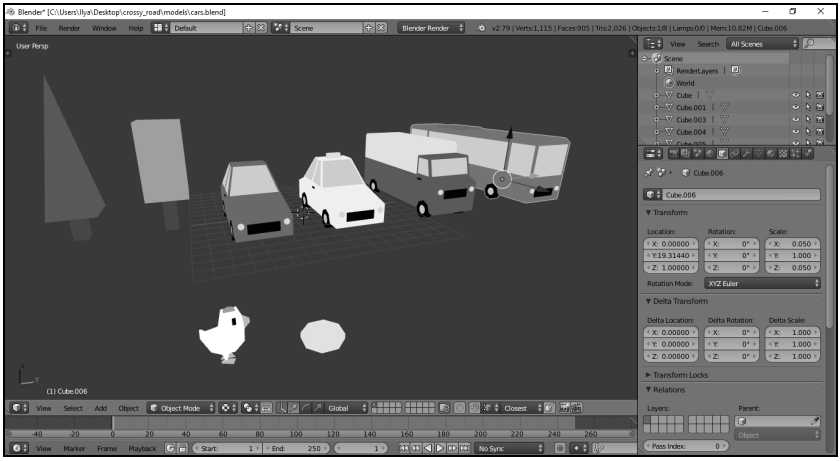


Рис. 1. Трехмерные модели проекта

На рис. 2 представлена игровая сцена с импортированными моделями.

Далее проведена реализация игровых механик и игровой логики веб-приложения.

Поскольку игровой мир такого типа игр является «бесконечно» протяженным в одну сторону, то неоходимо реализовать процедурную генерацию его элементов (создание новых и уничточжение ненужных). Такой подход позволяет добиться максимальной производительности и обеспечивает разнообразие. Его суть заключается в следующем: весь уровень разбивается на условные полосы, каждая из которых может являться «дорогой» или «травой». Если сгенерированная полоса является «дорогой», то на ней генерируются транспорт разного размера, который едет в определенном направлении и с определенной скоростью, если же сгенерированная полоса является «травой», то на ней генерируются деревья, которые мешают продвижению персонажа по прямой траектории.

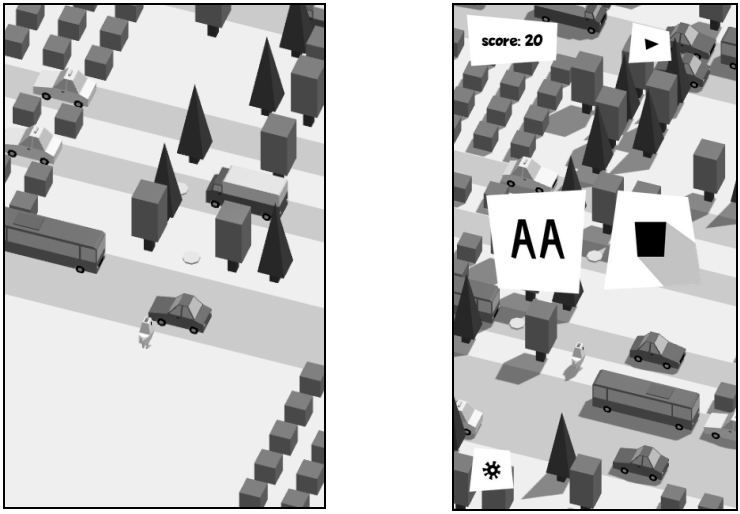


Рис. 2. Экран веб-приложения с загруженными моделями (слева) и экран настроек готового веб-приложения (справа)

Игровая логика включает в себя алгоритм перемещения персонажа, которым управляет игрок.

При движении персонажа выполняется проверка на наличие деревьев в предполагаемой клетке перемещения. В положительном случае производится движение вперед по игровому уровню. Для этого требуется «пробежать» по всем деревьям в цикле и проверить, не совпадает ли позиция, на которую хочет продвинуться персонаж с позицией одного из деревьев. Если клетка, на которую хочет продвинуться персонаж является пустой, то позиция персонажа увеличивается на ширину полосы игрового уровня. Поскольку уровень продолжает генерироваться перед персонажем, то и источник направленного освещения также должен быть смещен вперед на значение ширины одной полосы. Помимо движения персонажа вперед, если на клетке отсутствуют деревья, то производится проверка на наличие монет на ней. Тогда производится проход по всем объектам монет сцены и проверяется, совпадает ли позиция хотя бы одной монеты с позицией, на которую стремится персонаж. В положительном случае данная монета удаляется со сцены, и значение игровых бонусов за сбор монет увеличивается на 10. После этого производится генерация следующей полосы игрового мира перед персонажем и удаляется последняя полоса за персонажем.

Последним этапом создания прототипа было столкновение с транспортом, генерация монет в произвольных местах на пути у персонажа и

подсчет очков при сборе монет. Столкновение между игровыми объектами реализовано с помощью получения описанного параллелепипеда вокруг игрового объекта и вызова функции пересечения двух параллелепипедов.

Для оптимального отображения на различных устройствах оптимизирован программный кода, добавлены дополнительные настроек графики, а именно, настройка сглаживания и отображения теней. На рис. 2 (справа) представлено окно настроек приложения.

Разработанное веб-приложение готово к эксплуатации, размещено в сети Интернет по адресу https://unoion.itch.io/chicken и может быть запущено как с персонального компьютера, так и с мобильного устройства.

В качестве дальнейшего развития приложения возможно расширение игровых возможностей, например, изменение внешнего вида персонажа за заработанные игровые бонусы, введение дополнительных игровых локаций и добавление новых графических эффектов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Three.js [Electronic resource]. – 2018. – Режим доступа: https://threejs.org. – Дата доступа: 16.03.2018.

2. Здобнов, С.А. Создание трехмерных графических элементов Canvas HTML5 средствами библиотеки Three.js / С.А. Здобнов, О.В. Дубровина // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы II международной научно-практической конференции, Минск 22-23 октября 2015 г. – Часть 2. – Минск, 2015. – С. 14-19.

3. Press Kit [Electronic resource]. – 2018. – Режим доступа: https://hipsterwhale.com/press. – Дата доступа: 20.03.2018.

О СВЯЗИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА» С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

CORRELATION BETWEEN THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE FIRST YEAR STUDENTS OF "APPLIED INFORMATICS" SPECIALITY AND THE RESULTS OF CENTRALIZED TESTING

А.В. Хехнёва

A.V. Hehniova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: hehniova@bsu.by

Исследование посвящено изучению взаимосвязи результатов централизованного тестирования с результатами академической успеваемости студентов первого курса специальности «Прикладная информатика» факультета социокультурных коммуникаций БГУ.

Ключевые слова: централизованное тестирование; специальность «Прикладная информатика»; успеваемость.

The paper reveals the correlation between centralized testing results and academic achievements of the first-year students of "Applied Informatics" specialty at the BSU's Faculty of Social and Cultural Communications.

Keywords: centralized testing results; "Applied Informatics" specialty; academic performance.

Задача вступительной компании в вуз – это выбор из числа абитуриентов претендентов, наиболее предрасположенных к будущей профессиональной деятельности. В Республике Беларусь в настоящее время в качестве количественных показателей знаний абитуриентов принимаются следующие документы: документ о довузовском образовании (аттестат) и сертификаты централизованного тестирования (ЦТ) по предметам [4].

Абитуриенты, поступающие для получения высшего образования I ступени по специальности 1-31 03 07-03 «Прикладная информатика (веб-программирование и компьютерный дизайн)», сдают три обязательных вступительных испытания [3]: 1) по белорусскому или русскому языку (по выбору абитуриента) в форме ЦТ; 2) по математике (пер-

вый предмет профильного испытания) в форме ЦТ; 3) по физике (второй предмет профильного испытания) в форме ЦТ.

В результате зачисление абитуриентов проводится по конкурсу на основе общей суммы баллов (конкурсный балл), подсчитанной по результатам трех сертификатов ЦТ и среднего балла аттестата.

Выбор математики в качестве обязательного вступительного испытания первого профильного предмета, как было показано в работе С.В. Абламейко, позволяет отобрать абитуриентов с высокой математической культурой, которая отражает наличие способностей к освоению других предметов [1].

Выбор тех или иных учебных дисциплин в качестве предметов вступительных испытаний определяет набор тестируемых специфических способностей, знаний и навыков абитуриентов [5]. Оптимальный набор дисциплин и их весовых коэффициентов при суммировании проходных баллов играют важную роль в процедуре отбора абитуриентов. В работе отмечается, что сумма баллов Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по вступительным предметам является неплохим инструментом прогноза успеваемости студентов в вузе и их среднего балла на первом году обучения [5].

В исследовании российских ученых Т.А. Хавенсон и А.А. Соловьевой также демонстрируется возможность предсказания успеваемости студентов в вузе на основании результатов ЕГЭ. Предполагается, что те из абитуриентов, кто имеет более высокие баллы, являются более способными, а значит, должны демонстрировать более высокие академические достижения после поступления [6].

В связи с отмеченным целью данного исследования является установление связи между результатами ЦТ и успеваемостью студентов первого курса специальности «Прикладная информатика (веб-программирование и компьютерный дизайн)» факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета. В рамках исследования также предполагается проверка гипотезы, что набранные при поступлении баллы на ЦТ по математике влияют на успеваемость студентов в вузе в большей мере, чем баллы ЦТ по другому профильному предмету.

В качестве показателя, характеризующего успеваемость, использовался рейтинг студента, рассчитанный как среднее значение успеваемости по результатам экзаменов за первую экзаменационную сессию. Средний балл аттестата, рассчитанный по десятибалльной шкале, переводится в стобалльную шкалу путем умножения на десять и вместе с суммой баллов ЦТ равен конкурсному баллу.

В качестве математического показателя корреляции вузовской успеваемости и результатов ЦТ или среднего балла аттестата использовалась абсолютная величина коэффициента детерминации R^2 в регрессионной модели.

В идеальном случае оценке сто баллов ЦТ должна соответствовать десятибалльная успеваемость, девяносто баллам – девятибалльная и т.д. Однако успеваемость студента не может быть менее четырех, в то время как балл тестирования может быть менее 40.

В результате связь успеваемости в вузе и результатов ЦТ или среднего балла аттестата может быть записана в виде линейной зависимостью:

$$Y = a \cdot x + b, \qquad (1)$$

где Y – рейтинг студента или экзаменационная оценка, x – результат ЦТ по отдельным предметам, или средний балл аттестата, или их сумма.

Таким образом, коэффициент детерминации R^2 в регрессионной парной линейной модели представляет собой величину квадрата корреляции.

Коэффициент детерминации R^2 может изменяться в диапазоне от нуля до единицы. Если он близок к нулю, то это означает, что связь между переменными в регрессионной модели слабая, а если равен нулю, то и вовсе отсутствует. Наоборот, если коэффициент детерминации R^2 равен единице, то это означает, что все точки полученной успеваемости лежат точно на линии регрессии. Для приемлемых моделей принято считать, что коэффициент детерминации R^2 должен быть хотя бы не меньше 0,5 [1].

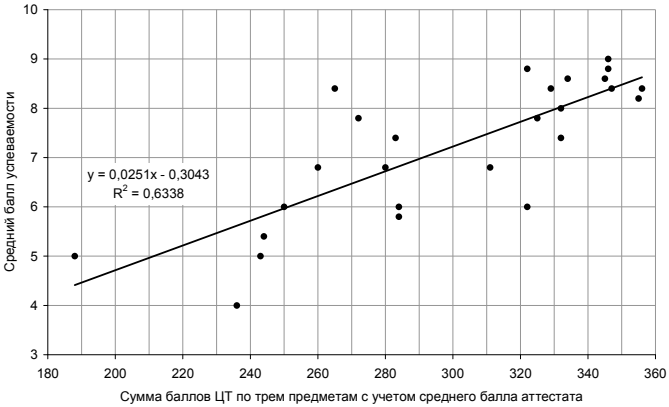


Рис. 1. Зависимость среднего балла успеваемости студентов от суммы баллов ЦТ и балла аттестата

На рисунке 1 представлена зависимость среднего балла успеваемости студентов по итогам первой экзаменационной сессии от общей суммы баллов ЦТ, набранных при поступлении, и среднего балла аттестата.

Приведенное на рисунке 1 уравнение линейной регрессии и значение коэффициента детерминации R^2 рассчитывались методом наименьших квадратов с помощью программа Microsoft Excel [2].

В таблице 1 приведены значения коэффициента детерминации R^2 и уравнения линейной регрессии (1) для зависимостей среднего балла успеваемости студентов от конкурсного балла, баллов ЦТ по предметам вступительных испытаний, среднего балла аттестата.

Таблица 1

Значения коэффициента детерминации R^2 и уравнения линейной регрессии для зависимостей среднего балла успеваемости студентов от конкурсного балла, баллов ЦТ по предметам, среднего балла аттестата

Конкурсный балл	Балл ЦТ по математике	Балл ЦТ по физике	Балл ЦТ по языку	Балл аттестата
0,6338	0,4320	0,4544	0,3361	0,2175
$Y = 0{,}0251x - 0{,}3043$	$Y = 0{,}0621x + 2{,}9365$	$Y = 0{,}0446x + 4{,}3461$	$Y = 0{,}0527x + 3{,}2864$	$Y = 1{,}2592x - 4{,}3502$

Из данных таблицы 1 следует, что модель линейной регрессии можно считать приемлемой для оценки зависимости среднего балла успеваемости студентов от конкурсного балла, представляющего собой сумму баллов ЦТ по математике, физике и белорусскому или русскому языку с учетом среднего балла аттестата.

Значения коэффициента детерминации R^2 для зависимостей среднего балла успеваемости студентов от баллов ЦТ, полученных при поступлении по математике и физике, предполагают одинаковое влияние результатов ЦТ по профильным предметам на успеваемость студентов во время первого года обучения.

Приведенные в таблице 1 результаты соответствуют данным исследований для специальностей со схожими направлениями подготовки и с обязательными вступительными испытаниями по математике, физике, белорусскому или русскому языку [1].

В таблице 2 приведены значения коэффициента детерминации R^2 и уравнения линейной регрессии для зависимостей среднего балла успеваемости студентов от различных комбинаций баллов ЦТ по предметам вступительных испытаний с учетом и без среднего балла документа о довузовском образовании.

Таблица 2

Значения коэффициента детерминации R^2 и уравнения линейной регрессии для зависимостей среднего балла успеваемости студентов от различных комбинаций баллов ЦТ по предметам вступительных испытаний с учетом и без среднего балла документа о довузовском образовании.

Сумма баллов ЦТ по двум профильным предметам	Сумма баллов ЦТ по двум профильным предметам с учетом аттестата	Сумма баллов ЦТ по трем предметам
0,5470	0,5927	0,6203
$Y = 0{,}0319x + 2{,}9647$	$Y = 0{,}0314x + 0{,}1478$	$Y = 0{,}0264x + 1{,}7371$

Из приведенных в таблице 2 и таблице 1 данных видно, что средний балл успеваемости студентов хорошо коррелирует с баллами ЦТ по предметам вступительных испытаний, а средний балл аттестата вносит незначительный вклад и влияние на рейтинг студентов.

Таким образов, результаты проведенного анализа показывают, что существует регрессионная линейная зависимость среднего балла успеваемости по результатам первой экзаменационной сессии студентов специальности 1-31 03 07-03 «Прикладная информатика (веб-программирование и компьютерный дизайн)» факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета и результатами централизованного тестирования по предметам вступительных испытаний: математике, физике, белорусскому или русскому языку.

Выбранная линейная регрессионная модель может быть названа приемлемой, потому что коэффициент детерминации $R^2 = 0{,}6338$. Анализ зависимости среднего балла успеваемости от отдельных предметов вступительных испытаний и среднего балла аттестата показал, что значения коэффициента детерминации R^2 для зависимостей среднего балла успеваемости студентов от баллов ЦТ, полученных при поступлении по математике и физике, составляет 0,4320 и 0,4544 соответственно, что предполагает одинаковое влияние результатов ЦТ по профильным предметам на успеваемость студентов первого курса, а средний балл аттестата вносит незначительный вклад и влияние на рейтинг студентов.

В результате средний балл успеваемости студентов на первом курсе на 55% может быть объяснен суммой баллов ЦТ по двум профильным предметам (математике и физике) и на 62% – по трем предметам вступительных испытаний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Абламейко, С.В. Связь успеваемости студентов БГУ с результатами централизованного тестирования по математике при их поступлении на первый курс /

С.В. Абламейко, Л.М. Хухлындина, В.В. Самохвал, А.В. Барченок // Вышэйшая школа. – 2017. – № 2. – С. 13-17.
2. Комарова, Е.С. Парный регрессионный анализ / Е.С. Комарова. – М.: Директ-Медиа, 2015. – 59 с.
3. О вступительных испытаниях при поступлении на I ступень высшего образования : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 30 июня 2015г., № 72 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2015. – № 8/30079.
4. О правилах приема лиц для получения высшего образования I ступени и среднего специального образования : Указ Президента Респ. Беларусь, 7 февр. 2006г., № 80 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2006. – №1/7253.
5. Полдин, О.В. Прогнозирование успеваемости в вузе по результатам ЕГЭ // О.В. Полдин // Прикладная эконометрика. – 2011. – № 1(21). – С. 56-69.
6. Хавенсон, Т.Е. Связь результатов Единого государственного экзамена и успеваемости в вузе // Т.Е. Хавенсон, А.А. Соловьева // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 176-199.

ДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ-ЭКОНОМИСТОВ

DUAL EDUCATION AS THE BASIS FOR TRAINING MANAGERS-ECONOMISTS

О.Г. Черненко, А.Л. Скуратович

V.G. Charnenka, A.L. Skuratovich

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь,
Belarusian State University
Minsk, Belarus,
e-mail: charnenka@bsu.by, ala-000@mail.ru

В статье рассмотрена модель дуального образования, ее преимущества, предпосылки и трудности внедрения. Рассмотрена практика реализации модели в Германии, Казахстане. Акцент сделан на подготовку студентов специальности «Менеджмент» в высшей школе.

Ключевые слова: система образования; дуальная модель; учащийся; заказчик кадров; учреждение образования; менеджер.

The article considers the model of dual education, its advantages, prerequisites and implementation difficulties. The practice of this model implementation in Germany and Kazakhstan is considered. The emphasis is made on teaching students majoring in "Management" in high school.

Keywords: education system;, dual model; student; employer; educational establishment; manager.

Современная система образования, подвергающаяся критике со стороны как заказчика в лице абитуриентов и их родителей, так и представителей рынка труда вынуждена искать пути трансформации и адаптации к быстро меняющемуся миру. Высшее образование, став массовым, по своей сути превращается в производственную сферу, включающую все характерные черты. Результатом функционирования высших учебных заведений становится новый «продукт» – специалист, обладающий определенным набором квалификаций и компетенций с заданным уровнем качества, способный интегрироваться в производственную сферу и производить в ней продукт.

При таком подходе к выпускнику ВУЗа предъявляются требования рыночной экономики – соответствие запросам рынка труда, удовлетворение его потребностей. Классическая модель подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь в ситуации быстро меняющихся требований в отдельных областях экономики не показывает уровня качества, необходимого для профессиональной работы. Интеграция экономики и системы образования в международное пространство также демонстрирует отдельные уязвимые стороны в системе подготовки кадров. Все это обуславливает поиск и внедрение новых форм и моделей обучения.

Одной из перспективных моделей обучения в высшей школе считают дуальное (практико-ориентированное) обучение. Показав свою эффективность на уровне профессионально-технического образования, данная модель может успешно внедриться в классической своей форме в процесс подготовки специалистов с высшим образованием. При этом авторам видится перспективность такой модели не только в специальностях естественно-научного профиля, но и гуманитарного, в частности при подготовке менеджеров.

Современный рынок труда остро нуждается в специалистах, обладающих как научно-теоретической подготовкой, так и практическими умениями и навыками, принявшими высшую форму – форму компетенций. При этом представители различных организаций одной и той же сферы материального производства предъявляют свой специфический набор практических компетенций к одной и той же профессии. На практике получается, что массовое высшее образование, по сути, вынуждено выпускать «штучный» товар, подстраиваясь под запрос работодателя. Классическая модель образования это обеспечить не может, так как учебный план разрабатывается для специальности, отражает обобщенные компетенции даже с учетом возможностей специализации. Переход к Болонскому процессу, в направлении которого Республика Беларусь движется в соответствии с разработанной и откорректированной до-

рожной картой, еще больше усугубит ситуацию, так как предполагает отказ от узкой специализации.

В рамках действующего подхода открытия специальностей, учреждения высшего образования, минимально ориентируясь на рыночные потребности и максимально на собственные возможности, полностью принимают на себя ответственность перед обучающимися и экономикой в целом за конечные результаты, предлагая рынку зачастую «устаревшую» модель специалиста с «низкой покупательской ценностью» и «высокой себестоимостью». Переход на дуальное образование позволяет перенести часть социальной ответственности на всех участников процесса обучения: заказчик кадров, предъявив определенные требования на входе, получает кадры заданного уровня и набора компетенций, что снижает затраты на рекрутинг и адаптацию молодых специалистов; обучающийся получает адаптацию к реальным производственным условиям труда и, с большей вероятностью, успешное трудоустройство по специальности после окончания ВУЗа, а также проверку в реальном времени правильности выбранной профессии и возможность оперативной корректировки; ВУЗ не тратит время и деньги на обучение обезличенных специалистов, получает конкурентоспособные программы обучения, гарантии распределения выпускников, повышения имиджа, более качественно подготовленных абитуриентов на входе. Снижается социальная нагрузка и с государства в целом – потенциально снижается число безработных, так как обученному в такой модели специалисту гарантируется рабочее место.

Анализ научных публикаций по теме показал интерес к данной модели как среди представителей профессионально-технического обучения, так и высшей школы. Однако подтверждения доказанной эффективности дуального образования для высшей школы в целом, и обучения менеджеров в частности не встречается, что позволяет считать дальнейшие научные разработки актуальными. Обобщение научных разработок и статистических данных позволит выявить перспективы внедрения дуальной системы образования в подготовку специалистов по направлению обучения «менеджмент».

Наиболее часто в научной литературе драйвером дуальной модели называют немецкую систему профессионально обучения с развитой системой наставничества, практической ориентацией, участием бизнеса в подготовке кадров. В немецкой модели большую часть учебного времени (3-4 дня) учащийся проводит на рабочем месте, а в учебном заведении – 1-2. Однако стоит отметить, что в Германии дуальное образование используется в основном для рабочих специальностей, имеет жест-

кие законодательные рамки, реализуется при участии ремесленных и торгово-промышленных палат.

Для дальнейшего исследования авторам видится необходимость ввода разграничения следующих понятий: 1) дуальное образование; 2) практико-ориентированный подход к образованию.

Дуальное образование в литературе трактуется в широком и узком смыслах. В узком смысле – как форма организации и реализации образовательного процесса, подразумевающая теоретическое обучение в образовательной организации, а практическое – в организации работодателя. В широком смысле – как инфраструктурная модель, обеспечивающая взаимодействие внутри системы, а именно: прогнозирование потребностей в кадрах, в профессиональном образовании, оценку профессиональных квалификаций, подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, наставников на производстве.

Относительно понятия «практико-ориентированный подход в образовании» единого мнения среди ученых нет. В ряде случаев под ним понимается формирование профессионального опыта студентов при погружении в профессиональную среду в ходе учебной, производственной и преддипломной практики. Отдельные авторы сходятся во мнении, что к практико-ориентированному образованию следует относить профессионально-ориентированные технологии обучения, направленные на формирование у будущих специалистов значимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, профессионально-важных качеств. В целом, при упоминании вышеназванного подхода к образованию чаще всего акцент смещен на формирование у будущих специалистов необходимых профессиональных компетенций, дающих возможность решать нестандартные профессиональные задачи и демонстрировать творческую инициативу.

Сравнив два подхода, можно сделать вывод, что на современном этапе белорусская система высшего образования придерживается именно практико-ориентированного подхода, однако анализ образовательных стандартов подтверждает тезис о недостаточности практической подготовки. Так ОСВО 1-26 02 02-2013 специальности 1-26 02 02 Менеджмент (по направлениям) предусматривает 13 недель практики, что составляет 6,53% от общего числа недель обучения и 123 недели или 61,8%, соответственно, теоретической подготовки [4, с. 11]. Стандарт указывает, что при прохождении практики формируется или развивается ряд компетенций; при этом имеет место деление видов практики на ознакомительную, экономическую, организационно-управленческую и преддипломную. В качестве основной задачи практики ставится «закрепление теоретических знаний и умений студентов», и лишь после этого

«приобретение практических навыков и подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности». Авторы считают, что включение в стандарт элементов дуального образования позволило бы сместить акцент в сторону практической учебной деятельности для формирования описанных в нем компетенций.

В вопросе внедрения дуального образования интересен опыт Казахстана, в котором этот процесс начался в 2013 году. Были выделены отрасли, которые нуждаются в кадрах (сельское хозяйство, транспорт, металлургия и машиностроение, нефтегазовое и химическое производство), и учебные заведения, где их могут подготовить. К настоящему времени в стране создана организация, которая ведет и координирует работу по данному направлению (Управление методологии дуальной системы обучения), разработаны типовые учебные планы и образовательные программы по специальностям, новизна которых состоит в том, что более 40-50% учебного времени отводится производственной практике.

Предпосылками внедрения дуальной системы образования в Республике Беларусь можно считать наличие в Кодексе об образовании (Кодекс) механизма взаимодействия заказчика кадров с учреждениями высшего образования. Так, статья 210 предусматривает 2 формы такого взаимодействия – «заключение договора о взаимодействии при подготовке специалистов с высшим образованием или подачу в учреждение высшего образования заявку на подготовку специалистов». При этом пункт 3 вышеназванной статьи указывает, что при первой форме «организация, имеющая потребность в подготовке специалистов с высшим образованием, принимает на себя обязательства по организации прохождения производственной практики студентами, курсантами, слушателями и проведения с ними практических занятий, развитию материально-технической и социально-культурной базы учреждения высшего образования» [3]. Среди обязательных условий договора взаимодействия перспективными для развития дуального подхода можно считать: участие в развитии материально-технической и социально-культурной базы учреждения образования; стажировка педагогических работников учреждения образования в организации – заказчике кадров; участие представителей организации – заказчика кадров в итоговой аттестации студентов, курсантов, слушателей; трудоустройство выпускников в организации – заказчике кадров.

Дальнейшее развитие предусмотренного Кодексом взаимодействия, вовлечение заказчика в процесс разработки учебных программ, предоставление им учащемуся оплачиваемого места получения практических навыков, повышение квалификации педагогических работников внутри

производственных процессов заказчика – все это приведет к полноценному использованию дуальной формы образования и положительно отразится на качестве подготовки специалистов.

Основными результатами использования дуального обучения в профтехобразовании, которые можно ожидать и в высшем образовании, выделяют [1, с.16]: а) повышение заинтересованности предприятий в участии в образовательном процессе; б) участие и рост финансирования данными предприятиями образовательных организаций при целенаправленной подготовке рабочих кадров; в) обучение, сориентированное на вакантную профессию на производстве; г) систематизация прогнозирования необходимости в рабочих и специалистах; д) улучшение квалификации будущих рабочих кадров и специалистов, повышение роста престижа рабочих профессий; е) возможность использования индивидуальных образовательных программ.

Изучение теоретических наработок по дуальному образованию позволяет выделить отличительные черты данной модели от классического подхода (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение моделей получения образования

Показатель сравнения	Классическая модель	Дуальная модель
Заказ кадров	Формируется в Министерстве образования через выделение бюджетных мест и рыночной оценки учреждением образования востребованности специальности	Формируется конкретным предприятием/фирмой
Связь теории и практики	Разрыв между теорией и практикой, перевес теоретической подготовки	Сочетание теоретической и практической подготовки. Выработка непрерывной индивидуальной учебной траектории
Финансирование образования	Государство, собственные средства обучающегося	Работодатель через систему стипендий, грантов, заработной платы
Гарантии трудоустройства по специальности	Нет. Может возникнуть необходимость дополнительного обучения	Есть. Отсутствие необходимости переподготовки

Примечание. Источник: собственная разработка

Попыткой внедрения дуальной модели образования в высшую школу можно считать разделение магистерской подготовки

на 2 направления: 1) научно-ориентированную; 2 практико-ориентированную.

Однако такое деление лишь частично можно отнести к рассматриваемой модели, поскольку в его основе лежит скорее конечная цель, сфера использования подготовленного специалиста, чем механизм его подготовки. Обе формы магистерской подготовки осуществляются в учреждении образования, только первая формирует навыки научно-исследовательской деятельности, а вторая дает углубленную профессиональную подготовку.

Также попыткой внедрения дуальной модели образования можно считать поиск учреждениями образования базовой организацией, под которой в соответствии с Кодексом понимается «организация, заключившая договор о взаимодействии учреждения образования с организацией – заказчиком кадров при подготовке специалистов с высшим образованием». Однако анализ действующих договоров показывает, что в ряде случаев указанное взаимодействие носит формальный характер, не несет участникам ощутимой пользы. Для реализация же модели дуального образования необходимо привлечение к образовательному процессу действующих специалистов базовых организаций, в том числе для исполнения требований образовательных стандартов, повышения практической ориентации образовательного процесса, а также активное использование системы наставничества, которая приобретает в рамках модели особое значение.

Положительным моментом для внедрения дуальной модели можно считать формирование пула практикующих специалистов, имеющих желание на безвозмездной основе осуществлять менторство, наставничество, проводить гостевые лекции для студентов. В ряде случаев крупные субъекты хозяйствования объявляют стажировки не только для студентов, но и для преподавателей ВУЗов с целью реализации своей социальной ответственности и внесения вклада в подготовку специалистов под свои потребности. Все большее количество участников рынка труда реализуют стратегию открытости, проявляют готовность проводить ознакомительные экскурсии для студентов, в ходе которых разъясняют необходимые компетенции, профессиональные навыки.

Анализ практик реализации дуальной модели в различных учреждениях высшего образования в Российской Федерации, Казахстане показывает, что ее внедрение не означает, что учреждению отводится роль исключительно реализовывать теоретическую подготовку. На базе ВУЗа при финансовой и технической поддержке организации-заказчика кадров могут быть открыты учебные лаборатории, бизнес-инкубаторы, учебные компании. Для подготовки менеджеров это становится особен-

но актуальным, так как в таких созданных структурах студент может получить не только предусмотренные ОСВО компетенции, но и опыт управленческой работы, который необходим для дальнейшего образования на ряде программ МВА.

Среди основных трудностей, тормозящих внедрение дуальной модели можно выделить:

– установление контакта с потенциальным заказчиком,

– трудности и длительность согласования учебных программ,

– необходимость заказчику нести финансовые обязательства.

Решить вышеназванные трудности можно путем:

– предоставления финансовых льгот субъекту хозяйствования, вовлеченному в модель дуального образования,

– предоставления относительной самостоятельности участников модели в вопросе формирования учебных программ,

– формирования инфраструктуры и законодательного поля вокруг модели.

Положительным моментом для развития модели можно считать факт, что все больше увеличивается практика создания крупными и средними игроками рынка корпоративных университетов, предполагающих непрерывное обучение собственных сотрудников, что отражает готовность бизнеса к вложениям в основной ресурс современности – кадры.

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что дуальная модель образования представляет собой перспективное направление модернизации высшей школы, обеспечивается за счет увеличения объема производственной практики, ее целевой направленности на формирование у студентов по циклу изучаемых дисциплин профессиональных компетенций, навыков и умений. Организация учебного процесса по данной модели обеспечивает индивидуализацию обучения, усиливает практическую направленность подготовки, повышает профессиональную мобильность обучающихся, конкурентоспособность выпускников и обеспечивает их трудоустройство, как правило, минуя рынок труда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Габдулхаевич, Х.Ф. Дуальное обучение как форма реализации основных профессиональных образовательных программ ФГОС СПО / Х.Ф. Габдулхаевич // Модель подготовки специалистов в условиях дуального обучения: сб. материалов Респ. науч.-практ. конф. педагогических работников профессиональных образовательных учреждений среднего профессионального образования РТ. – Богатые Саабы, 2018. – С. 15-17.

2. Китурко, И.Ф. Практико-ориентированное обучение как приоритетный подход при реализации образовательных программ переподготовки специалистов / И.Ф. Китурко // Современные технологии образования взрослых: сб. науч. ст.; редкол.: Т.А. Бабкина, Ю.И. Куницкая. [Электронный ресурс]. – Гродно: ГрГУ, 2014. – Режим доступа: http://ebooks.grsu.by/obraz_vzros/index.htm. – Дата доступа: 14.08.2018.
3. Об образовании: Кодекс Респ. Беларусь от 13 янв. 2011 г. № 243-З. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii. – Дата доступа 22.06.2018. – Дата доступа: 14.08.2018.
3. Образовательный стандарт высшего образования ОСВО 1-26 02 02-2013: утв. и введен в действие М-вом образования Респ. Беларусь 27.12.2013 № 141 – 2013. – 43 с.
4. Шумакова, О.В. Опыт дуального образования как возможность повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся / О.В. Шумакова, Т.Г. Мозжерина, С.Ю. Комарова, Н.В. Гаврилова // Электронный научно-методический журнал [Электронный ресурс]. – 2016. – № 4 – Режим доступа: http://ejournal.omgau.ru/index.php/2016-god/7/32-statya-2016-4/485-00230. – Дата доступа: 14.08.2018.

РАЗДЕЛ 3
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

SECTION 3
PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM

ФОНОВАЯ МУЗЫКА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

BACKGROUND MUSIC AND EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE MEDICAL UNIVERSITY

В.И. Березуцкий

V.I. Berezutsky

Государственное учреждение «Днепропетровская медицинская академия» Министерства Здравоохранения Украины
Днепр, Украина
State Establishment "Dnipropetrovsk medical academy of Health Ministry of Ukraine"
Dnepr, Ukraine
e-mail: berezut@ua.fm

Статья посвящена использованию музыкальной терапии в медицинских ВУЗах для повышения эффективности учебного процесса. С целью изучения возможности влияния на академическую успеваемость студентов-медиков средствами групповой пассивной музыкальной психотерапии был проведен анализ научных публикаций по данной проблеме. Анализировались результаты исследований, опубликованные за последние пять лет в журналах, индексируемых наукометрическими базами Scopus, WebOfScience и PubMed. Установлено, что психогенное воздействие музыки позволяет регулировать эмоциональное состояние студентов и способствует повышению концентрации внимания во время учебного процесса. Кроме того, фоновая музыка является эффективным средством релаксации после стрессов, вызванных трудностями адаптации к высоким требованиям современного учебного процесса в медицинских ВУЗах.

Ключевые слова: музыкальная терапия; учебный процесс; медицинский университет.

The article is devoted to the use of musical therapy in medical universities to improve the effectiveness of the educational process. A review of the scientific literature on the problem of the background music influence on the academic progress of medical students was carried out. The results of studies published over the past five years in journals indexed by the science-based databases Scopus, WebOfScience and PubMed were analyzed. It is established that the psychogenic impact of music allows to regulate the emotional state of students and helps to increase the concentration of attention during the educational process. In addition, background music is an effective means of relaxation after stress caused by difficulties in adapting to the high demands of modern educational process in medical universities.

Keywords: music therapy; educational process; medical university.

Неуклонно растущие требования к современному учебному процессу в высшем образовании предполагают высокие эмоциональные и интеллектуальные нагрузки, приводящие к хроническому стрессу. Особенно остра эта проблема в медицинских ВУЗах, где первокурсники сразу же сталкиваются с совершенно незнакомыми для них учебными дисциплинами, что ведет к формированию у студентов «синдрома выгорания» в 12-15% случаев [4]. Не меньшие нагрузки студенты-медики испытывают на III курсе, когда начинают осваивать клинические дисциплины. Хронический стресс сопровождается у них в 70% случаев нарушениями сна, избыточной тревожностью (55,5%) и депрессивными состояниями (5-10%), что ведет к снижению академической успеваемости студентов [2]. Такие обстоятельства требуют создания благоприятного эмоционального фона для учебного процесса. Одним из самых эффективных и доступных средств решения данной задачи является фоновое музыкальное сопровождение (ФМ). Нейрофизиологические механизмы эмоциогенного воздействия музыки достаточно хорошо изучены в последнее десятилетие. Известно, что звуки музыки модулируют активность в кортикальной и подкорковой системах, функции которых непосредственно связаны с генерацией и регулированием эмоций [15]. Таким образом, актуальность изучения вопроса применения ФМ в качестве средства психологического сопровождения учебного процесса в ВУЗах не вызывает сомнения. Анализ многочисленных исследований влияния музыки на различные виды интеллекта и на академическую успеваемость позволит сделать вывод об эффективности практического применения ФМ.

В настоящее время прослушивание музыки во время внеаудиторной подготовки для большинства студентов стало обычной практикой. Исследование, проведенной малазийскими учеными на 200 студентах медицинского университета показало, что у 60% из них отмечается более высокая концентрация внимания во время прослушивания музыки.

У остальных 40% студентов концентрация внимания существенно не изменяется, но имеют место признаки стабилизации состояния центральной и периферической нервной системы. Вне учебных занятий большинство студентов прослушивает музыку для того, чтобы сохранять спокойствие и снять эмоциональное напряжение. Этим же исследованием установлено, что позитивно влияет на сосредоточенность студентов лишь спокойная инструментальная музыка (чаще классическая), в то время как музыка «агрессивных» стилей (тяжелый рок) отвлекает. Также было установлено, что студенты, регулярно прослушивающие музыку, имеют более высокую академическую успеваемость, чем «не музыкальные» студенты [9].

Одним из наиважнейших мотивов ежедневного прослушивания музыки для студентов является достижение способности саморегуляции своего эмоционального состояния. Если для улучшения настроения перед занятиями или для успокоения перед сном музыку прослушивают чуть больше половины студентов, то для снятия психоэмоционального напряжения релаксирующая музыка востребована у всех. Исследование связи между прослушиванием музыки и психобиологическим стрессом в повседневной жизни путем неинвазивного измерения кортизола слюны (маркер гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой системы) и слюнной альфа-амилазы (маркер автономной нервной системы) установило положительное влияние музыки [10]. Способность управлять своим настроением дает возможность контролировать многие аспекты своей жизни. Студенты, владеющие такой способностью, не только имеют более стабильную психику, но и испытывают большую самоудовлетворенность жизнью, что позволяет добиваться более высоких достижений в учебе. Исследование, проведенное на студентах-медиках, показало, что способность к самостоятельному снятию последствий стресса обеспечивает им более низкий уровень тревожности и более высокую академическую успеваемость [1].

С целью анализа эффектов прослушивания расслабляющей музыки на восстановление сердечно-сосудистой системы и тревожность после перенесенного эпизода острого стресса у здоровых взрослых было проведено двойное слепое рандомизированное контролируемое исследование. Во время экспериментального стресса все участники продемонстрировали стрессовые реакции в виде тахикардии, повышения уровня артериального давления и уровня личной тревожности. Подопытные основной группы (прослушивающие релаксирующую музыку) показали более быстрое восстановление стабильного состояния центральной и вегетативной нервной системы по сравнению с группой контроля [7].

Экспериментальная программа групповой музыкальной психотерапии для студентов университета, получившая название «Tuned In», направленная на обучение молодых людей эмоциональной осведомленности и навыкам регулирования своего эмоционального состояния при помощи прослушивания музыки, показала свою высокую эффективность. К окончанию программы у ее участников зарегистрировано снижение уровней тревожности и стресса. Кроме того, они освоили навыки регуляции своего психоэмоционального состояния путем прослушивания музыки соответствующего эмоционального содержания [5].

Анализируя проблему влияния музыки на академическую успеваемость студентов, нельзя обойти вниманием «эффект Моцарта» – обнаруженное в 1993 году F. Rauscher и G. Shaw улучшение показателей тестов на пространственное мышление после прослушивания сонаты Моцарта [14]. Несмотря на то, что многочисленные попытки повторить успех Rauscher и G. Shaw не увенчались успехом, «эффект Моцарта» до сих пор не дает покоя ученым. В 2014 году накопленные за 20 лет исследований результаты отвергли возможность развития интеллекта при пассивном прослушивании классической музыки [8]. Казалось бы, итог спорам был подведен публикацией 2016 года под заголовком «Non, l'effet Mozart n'existe pas!» (Эффект Моцарта не существует!) [12]. Однако в том же году появилась работа, расставившая все по своим местам: «Mozart, gör mig smartare!: En alternativ aspekt kring Mozarteffekten» (Моцарт делает меня умнее: Альтернативный аспект эффекта Моцарта) [3]. Признавая отсутствие достоверных доказательств прямого влияния музыки Моцарта на интеллект, исследование приводит неопровержимые свидетельства эмоциогенного воздействия классической музыки, создающего косвенные условия для повышения интеллектуальной производительности. Эффект Моцарта послужил толчком к исследованиям когнитивных эффектов классической музыки, показавших ее эффективность в создании эмоционального состояния, обеспечивающего высокую сосредоточенность на выполнении интеллектуальных задач [11]. Управление настроением для генерации идей хорошо развивается средствами музыки. В исследовании влияния классической музыки различного эмоционального содержания на эффективность «мозгового штурма» было установлено, что производительность генерации идей возрастает на фоне умеренной эмоциональной стимуляции (при прослушивании нейтральных вальсов Ф. Шопена). На фоне сильной позитивной эмоциональной стимуляции («Весна» А. Вивальди), как и на фоне негативной («Реквием» Д. Лигети) генерация идей была низкой [6]. В ходе изучения влияния музыкальных эмоций на отношение к принятию решения было установлено, что на фоне грустной или нейтральной музы-

ки решение при выборе лотереи происходит более взвешенно и обдуманно, в то время как на фоне веселой музыки чаще принимаются рискованные и необдуманные решения [16]. Выяснилось, что незнакомая позитивная музыка обеспечивает более высокую интеллектуальную производительность, чем привычная и любимая [13]. Позитивный эффект фоновой классической музыки для повышения концентрации внимания и связанного с ним запоминания новых знаний студентами во время учебного процесса доказан не только теоретическими выкладками, но и успешным практическим применением в ВУЗах [17].

Таким образом, ФМ как средство пассивной групповой музыкальной психотерапии является эффективным методом создания эмоционального фона, способствующего образовательному процессу. Популяризация опыта применения ФМ в ВУЗах будет способствовать широкому внедрению метода в практику.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Aherne D. Mindfulness based stress reduction for medical students: optimising student satisfaction and engagement / D. Aherne //BMC Medical Education. – 2016. – Vol. 16. – №. 1. – p. 209-215.
2. Andruškienė J. Poor Sleep, Anxiety And Depression Among The Maritime And Health Sciences Higher School Students / J. Andruškienė, Š. Barsevičienė, G. Varoneckas //Sveikatos mokslai/Health Sciences. – 2016. – Vol. 26. – №. 5. – p. 20-25.
3. Asp J. Mozart, gör mig smartare!: En alternativ aspekt kring Mozarteffekten. / J. Asp, O. Henling// Dissertation. Jönköping University. Jönköping. – 2016. – 52 p.
4. Barbosa J. Transition from Secondary School to Medical School: The Role of Self-Study and Self-Regulated Learning Skills in Freshman Burnout / J. Barbosa //Acta Médica Portuguesa. – 2016. – Vol. 29. – №. 12. – p. 803-808.
5. Dingle G. A. Tuned In: The effectiveness for young adults of a group emotion regulation program using music listening / G.A. Dingle, C. Fay //Psychology of Music. – 2016. – p. 0305735616668586.
6. Gültepe B. Music and cognitive stimulation influence idea generation / B. Gültepe, H. Coskun //Psychology of Music. – 2016. – Vol. 44. – №. 1. – p. 3-14.
7. Torre-Luque A. Acute stress recovery through listening to Melomics relaxing music: A randomized controlled trial / A. de la Torre-Luque //Nordic Journal of Music Therapy. – 2017. – Vol. 26. – №. 2. – p. 124-141.
8. Helding L. The Mozart Effect Turns Twenty / L. Helding //Journal of Singing-The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing. – 2014. – Vol. 70. – №. 4. – p. 473-478.
9. Kumar N. The Effect of Listening to Music On Concentration and Academic Performance of the Student: Cross-Sectional Study On Medical Undergraduate Students / N. Kumar //Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences. – 2016. – Vol. 7. – №. 6. – p. 1190-1195.

10. Linnemann A. Assessing the Effects of Music Listening on Psychobiological Stress in Daily Life / A. Linnemann, J. Strahler, U.M. Nater //Journal of Visualized Experiments. – 2017. – №. 120. – p. 54920-54920.
11. Mori F. The Effect of Music on the Level of Mental Concentration and its Temporal Change / F. Mori, F.A. Naghsh, T. Tezuka //CSEDU. – №. 1. – 2014. – p. 34-42.
12. Pasquinelli E. Non, l'effet Mozart n'existe pas! /E. Pasquinelli //Cahiers Pedagogiques. – 2016. – Vol. 71. – №. 527. – p. 32-33.
13. Perham N. Disliked music can be better for performance than liked music / N. Perham, M. Sykora //Applied Cognitive Psychology. – 2012. – Vol. 26. – №. 4. – p. 550-555.
14. Rauscher F.H. Music and spatial task performance / F.H. Rauscher, G.L. Shaw, K.N. Ky //Nature. – 1993. – Vol. 365. – №. 6447. – p. 611-616.
15. Saarikallio S. Music as emotion regulation / S. Saarikallio //Musicae Scientiae. – 2016. – Vol. 20. – №. 1. – p. 10-10.
16. Schulreich S. Music-evoked incidental happiness modulates probability weighting during risky lottery choices / S. Schulreich //Frontiers in psychology. – 2014. – Vol. 4. – p. 981-989.
17. Shih Y. N. Elucidating the relationship between work attention performance and emotions arising from listening to music / Y.N. Shih, W.H. Chien, H. Chiang //Work. – 2016. – №. Preprint. – p. 1-6.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE FEATURES OF THE FORMING MOTIVATION TOWARDS TO THE PHYSICAL EXERCISES IN THE OUTSIDE OF AUDITORIUM OF STUDENTS ACTIVITIES OF THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

А.В. Бутько

A.V. Butsko

Белорусский государственный университет культуры и искусств
Минск, Беларусь
Belarusian State University of Culture and Arts
Minsk, Belarus
e-mail: bguki.fiz.kaf@tut.by

В статье рассматриваются особенности формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями во внеаудиторной деятельности. Показана роль системы вузовского воспитания и образования в формировании у студентов мотивации к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Ключевые слова: мотивация; физические упражнения; самостоятельная работа; студент; двигательная активность.

The article examines the features of the forming motivation towards to the physical exercises out of the auditorium. The author emphasizes, that to form motivation towards to the physical exercises and the healthy-style forces needs students' efforts. Whereas the results of these efforts are planned in the future, and not every young people can solve this task without assistance, that is why we need in university education directed to the forming motivation of students to do physical exercises.

Keywords: motivation; physical exercises; work without assistance (test); student; physical activity.

Введение. Мотивация как динамический психофизиологический процесс управляет поведением человека и определяет его организованность, направленность, устойчивость и активность. Процесс формирования мотивации личности характеризуется взаимным влиянием мотивации и деятельности. Сформированное обоснование своего поступка, действие – мотив. Это внутреннее состояние личности, которое определяет и направляет ее действия в каждый момент времени [1, с. 13].

Выявление педагогических условий формирования мотивации в здоровом образе жизни студентов связано с сохранением их здоровья, поэтому изучение данной темы становится актуальным в обучении студентов. Поскольку обучение основам здорового образа жизни включает в себя и процесс мотивации, нами была предпринята попытка выявить наиболее эффективные методы и методические приемы формирования мотивации здорового образа жизни и самостоятельной физкультурной деятельности на примере студентов БГУКИ.

Цель данного исследования – выявить способы мотивирования студентов для занятий физической культурой.

Задача – разработать предложения, которые должны привлечь студентов к ведению здорового образа жизни и стимулировать их интерес к занятиям физкультурной деятельностью.

Предметом исследования является образ жизни, уровень двигательной активности, мотивация студенческой молодежи к занятиям физическими упражнениями.

В настоящее время у студенческой молодежи мышечная работа уменьшилась, а нервное напряжение сохранилось, а в некоторых сферах деятельности усилилось. При нервных нагрузках по-прежнему в кровь выделяются гормоны стресса, но они не разрушаются также быстро, как при усиленной двигательной деятельности. Спокойная мышечная работа, особенно после нервных перегрузок, позволяет разрядить напряжение, гормоны при этом разрушаются быстрее и перестают длительно

воздействовать на нервные центры. Поэтому физическая активность во многих случаях позволяет улучшить свое настроение и вернуть утраченное спокойствие.

Многочисленные научные исследования позволили внести ясность в теоретическое обоснование и в вопросы практического использования физических упражнений с целью профилактики и восстановления нарушенных функций организма [4, с. 126; 5, с. 75].

Следует отметить, что наибольшей популярностью у студенческой молодежи пользуются физические упражнения рекреационной направленности, затем – спортивная деятельность, физкультурное образование и двигательная реабилитация [2, с. 251].

Приоритет физическим упражнениям в образе жизни молодежи объясняется особым эффектом и неповторимой возможностью значительного повышения общего уровня работоспособности, переключения с одного вида деятельности на другой, что способствует повышению успеваемости и творческой активности занимающихся. Относительная свободная форма занятий физической рекреации решает преимущественно оздоровительные задачи. Этому способствуют разнообразные формы и условия ее проведения, которые допускают изменения характера и содержания физических упражнений в зависимости от мотивов, интересов и потребности студентов.

Для поддержания оптимального физического состояния организма студентам необходимо заниматься физическими упражнениями не менее 8 – 10 часов в неделю, включая обязательные, секционные и самостоятельные занятия. Но эффект от выполнения физических упражнений зависит не только от суммарного времени их продолжительности в недельном цикле, но и от частоты проведения и продолжительности отдельно взятых занятий, а также их интенсивности и индивидуальности.

При занятиях физическими упражнениями в организме происходит комплекс морфологических и функциональных изменений, обусловливающих значительное расширение функциональных возможностей органов и систем в их взаимосвязи, совершенствование регуляторных механизмов, увеличение диапазона компенсаторно-адаптационных реакций. Степень и направленность изменений, происходящих в организме под воздействием физических упражнений зависит от особенностей мышечной деятельности, режима и методики занятий, состояния здоровья, возраста, исходного уровня подготовленности студентов.

Известно, что в последние годы постоянно увеличивается число первокурсников с различными отклонениями в здоровье, заболеваниями

хронического характера, различного рода физическими и психическими перенапряжениями и травмами [1, с. 14].

В результате обработки данных эмпирических исследований нами выделены наиболее общие и специфические средства и методы, приемы формирования мотивации у студентов. Следует отметить, что большинство средств и методов, связанных с формированием мотивации студентов к здоровому образу жизни, одновременно являются и методами обучения, направленными на формирование знаний, умений и навыков сохранения и укрепления здоровья.

К общим методам и методическим приемам на первом этапе относятся: вовлечение студентов в практическую оздоровительную деятельность; личный пример преподавателей, беседа, интервьюирование и обсуждение философии здоровья. В созданных ситуациях привлечение внимания студентов к своему здоровью как к одной из высших ценностей является основным. Достигается это через оздоровительную деятельность. Примерами могут быть: изучение состояния здоровья на занятиях по физической культуре в вузе; здоровьесберегающее содержание образования на занятиях физической культурой.

На втором этапе необходимо оказывать студентам содействие для того, чтобы они придавали личностный смысл оздоровительной деятельности. Это информирование о влиянии физических упражнений на функциональные системы организма, получение теоретических и методических сведений на практических занятиях и в лекционном курсе, информирование о правилах саморегуляции и самоконтроля за физическим состоянием, о способах и формах самостоятельных занятий, создание ситуации привлекательности здорового образа жизни стандартными и нетрадиционными способами.

На третьем этапе для поддержания устойчивости мотивационного процесса у студентов, их контроля над реализацией своих же намерений и управления физкультурно-оздоровительной деятельностью до фактического достижения цели необходимо создавать ситуации, в которых у студентов появлялась бы целевая структура и план реализации намерения, а также проводить мероприятия, приводящие к реализации намерения.

Для этого необходимы формирующие правила, которые построены на умозаключениях и сформированы простым намеком или сложным построением когнитивной схемы через выстраивание нескольких посылок, на основании которых, как ожидается, студенты сделают значащий для себя вывод [3, с. 15]; средства и методы, регулирующие эмоциональное состояние студентов; создание положительного психологиче-

ского фона между преподавателем и студентом, создание ситуации успеха.

Успех ощущается, когда внешние оценки соответствуют желаемым или превосходят их, а также являются значительно выше ожидаемых самими студентами. Мотиву достижения успеха способствуют творческие домашние задания, включающие средства и методы контроля за распределением студентами своего времени на различные виды и формы деятельности. Четкая организация всех форм деятельности, включая самостоятельную, способствует закреплению целевых установок, мотивационных тенденций реализации намерения и выполнения оздоровительной деятельности.

На четвертом этапе для формирования мотивационной тенденции продолжения оздоровительных занятий необходимо регулировать достижение результата, проводить анализ физкультурной деятельности, оздоровительной деятельности, рефлексию занятий, дискуссии, самонаблюдение, самоконтроль, самоанализ. Необходимо также особое внимание обратить на сформированность знаний и умений по самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности.

На основании вышеизложенного и учитывая значимость данной проблемы преподавателями кафедры физического воспитания и спорта разработан комплекс мероприятий, направленный на формирование здорового образа жизни студентов УВО «Белорусский государственный университет культуры и искусств». Студентам с целью пропаганды и организации здорового образа жизни, повышения их двигательной активности, а также для борьбы с гиподинамией и профилактики многих заболеваний предлагаются оздоровительные программы, методики и системы, связанные с использованием обычной и оздоровительной ходьбы, бега и других физических упражнений.

Преподавателями кафедры составлены комплексы общеразвивающих и корригирующих упражнений, а также упражнений с преимущественной направленностью на укрепление основных мышечных групп для выполнения студентами как на занятиях по физическому воспитанию, так и в свободное от учебы время.

Заключение. Учитывая роль двигательной активности в жизнедеятельности человека, необходимо ее активизировать, привлекая студентов к регулярным занятиям физической культурой и спортом. Преподавателями кафедры пропагандируются самостоятельные физкультурно-оздоровительные занятия в свободное от учебы время, так как здоровый образ жизни студента подразумевает укрепление своего физического состояния регулярными занятиями физическими упражне-

ниями, соблюдением режима учебы и отдыха, рациона питания и отказа от вредных привычек.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Барановская, Д.И. Роль физкультурных занятий в формировании мотивации к занятиям физической культурой студенческой молодежи / Д.И. Барановская, В.И. Врублевская // Актуальные проблемы оздоровительной физической культуры и спорта для всех на современном этапе: матер. VIII Междун. науч. сессии по итогам НИР за 2004 г. – Минск: БГУФК, 2005. – С. 13 – 16.
2. Бутько, А.В. Социокультурные аспекты отношения студенческой молодежи к физической культуре как ресурс формирования здорового образа жизни / А.В. Бутько // Культура: открытый формат – 2012: сб. науч. статей / Белорусский государственный университет культуры и искусств. – Минск, 2012. – С. 250 – 254.
3. Ильин, А.А. Формы и способы мотивации студентов к занятиям физической культурой // А.А. Ильин, К.А. Марченко // Вест. Томского государственного университета. Психология и педагогика. – 2012. – С. 13 – 16.
4. Лищук, В.А. Технология повышения личного здоровья / В.А. Лищук, Е.В. Мосткова. – М.: Медицина, 2009. – 320 с.
5. Соловьев, Г.М. Культура здорового образа жизни (теория, методика, системы): учебное пособие / Г.М. Соловьев, Н.И. Соловьева. – М.: Илекса, 2009. – 432 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ТЕЛА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE INDICATORS OF THE BODY COMPOSITION OF MODERN STUDENTS

А.Н. Герасевич[1], Е.Г. Пархоц[2], А.П. Олексюк[2], Я.В. Титаренко[3]

A.N. Gerasevich[1], E.G. Parkhots[2], A.P. Oleksiuk[2], Y.V. Titarenko[3]

[1]Отдел антропологии Института истории НАН Беларуси,
Минск, Беларусь
[2]Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Брест, Беларусь
[3]Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
[1] Department of Anthropology of the Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus
Minsk, Belarus
[2]Brest State University named after A.S. Pushkin
Brest, Belarus
[3]Belarus State University
Minsk, Belarus
e-mail: ger@tut.by

В работе дана сравнительная характеристика компонентного состава тела юношей и девушек, определены различия между отдельными антропометрическими и биоимпедансометрическими показателями студентов и студенток разных факультетов.

Ключевые слова: антропометрия, биоимпедансометрия, показатели, компонентный состав тела, студентки, студенты

The article gives the comparative characteristic of male and female students' body composition, it also identifies the differences between individual anthropometric and bioimpedansometric indicators of the body composition of male and female students of different faculties.

Keywords: anthropometry, bioimpedansometry, indicators, body composition, male and female students

Введение. Оценка уровня здоровья школьников и студенческой молодежи производится с учетом комплекса показателей, характеризующих уровень их физического развития, физической подготовленности, а также состояния основных функциональных систем организма [2, 3, 5, 7-9]. В последнее время большое значение в процессе мониторинга здоровья придают показателям компонентного состава тела [6, 8, 9]. Опре-

деление процентного соотношения жировой ткани, воды, мышечной и костной тканей в организме позволяет сравнить индивидуальные значения со стандартными и, в случае необходимости, дает исходный материал для применения оздоровительных технологий с целью коррекции всех или отдельных показателей. Изучение содержания и приобретение навыков контроля за такими показателями является у одних студентов − частью учебного процесса подготовки специалиста, компонентом профессии, а для других – элементом приобретения и улучшения знаний по валеологическому самообразованию, являющемуся неотъемлемой частью здорового образа жизни будущего специалиста [1, 4].

Цель работы – проведение сравнения уровня биоимпедансометрических показателей компонентного состава тела студентов, обучающихся на разных факультетах университета.

Материалы и методы. В работе представлены результаты обследования студентов БрГУ имени А.С. Пушкина (общее количество – 788, среди них юношей – 374, девушек – 414; возраст 20-23 года). Студенты обучались на факультете физического воспитания (ФВ) и других факультетах (ДрФ: социально-педагогическом, математическом, географическом, филологическом, иностранных языков). Были получены результаты определения длины тела (в см, с точностью до 1 мм), массы тела (в кг, с точностью до 0.1 кг), вычислен ИМТ (индекс массы тела, кг/м^2). Кроме того, с использованием биоимпедансометрических весов-анализатора Tanita BC-543 (Япония) определены показатели компонентного состава тела (представлены в таблицах). Производили обработку результатов с расчетом средних арифметических и других статистических показателей. Достоверность различий между результатами определяли с использованием t-критерия Стьюдента.

Результаты и обсуждение. В группе девушек (таблица 1) среди антропометрических показателей различия проявились по величине массы тела: студентки ФВ были на 2,13 кг тяжелее своих сверстниц с ДрФ ($P < 0.05$). По величине длины тела и ИМТ различия между показателями были незначительны (менее 3%) и не достигали уровня достоверности.

Каким образом различия, полученные по абсолютной величине массы тела, отражались в различиях по показателям компонентного состава тела? Анализ выявил, что по процентному содержанию жира и воды средние значения в сравниваемых группах мало различались (0,28-0,72%). В связи с чем можно предположить, что появление достоверного различия по массе тела обусловлено большими значениями мышечной массы (различие на 1,35 кг или 3,21%) и содержанию висцерального жира (на 0.11 кг или 8.21%).

Таблица 1

Средние значения основных показателей физического развития и компонентного состава тела девушек-студенток

Показатели	Длина тела, см	Масса тела, кг	ИМТ, кг/м^2	Содержание жира, %	Содержание воды, %	Мышечная масса тела, %	Костная масса тела, кг	Содержание висцерального жира, диап.
Студентки других факультетов (ДрФ, n = 204)								
Xср ±m	166,62 ±0,44	58,52 ±0,62	21,08 ±0,21	23,71 ±0,48	53,38 ±0,37	42,08 ±0,22	2,25 ±0,01	1,34 ±0,06
σ	6,25	8,85	2,92	6,84	5,18	3,77	0,16	0,91
X_{min}	152,50	36,80	12,59	7,40	25,10	31,60	1,90	1
X_{max}	182,00	96,10	35,17	52,10	68,10	52,90	2,80	8
Студентки факультета физического воспитания (ФВ, n = 210)								
Xср ±m	167,03 ±0,46	60,65* ±0,65	21,66 ±0,20	23,88 ±0,45	53,53 ±0,28	43,43 ±0,28	2,27 ±0,02	1,45 ±0,06
σ	6,55	9,46	2,85	6,54	4,07	3,97	0,25	0,87
X_{min}	142,00	43,00	16,38	7,10	41,00	33,90	1,00	1
X_{max}	182,00	100,80	33,23	43,80	62,00	65,60	3,00	7
Различия абс., %	0,41 0,25	2,13 3,64	0,58 2,75	0,17 0,72	0,15 0,28	1,35 3,21	0,02 0,88	0,11 8,21

Примечание. Достоверность различий между результатами: *- $P < 0.05$.

В группе юношей среди антропометрических показателей наибольшие по относительной величине различия были обнаружены по массе тела (на 3,36 кг; 4,61%) и величине ИМТ (на 1,09 кг/м^2; 4,80%, таблица 2). Однако достоверности по этим показателям достигнуто не было, хотя тенденция достаточно выражена. Студенты ФВ, таким образом, также оказались более тяжелыми в сравнении со сверстниками ДрФ.

Различие по массе тела, скорее всего, было обусловлено более высокими значениями мышечной (различие на 3,43 кг или 5,93%, $P < 0.05$) и костной (на 0.17 кг или 5,57%, $P < 0.01$) масс, а также более низкими значениями уровня висцерального жира (различие на 0,14 диап. или 6,17%).

Полученные результаты позволяют оценить направления изменений компонентного состава тела в организме молодых людей под влиянием длительных занятий физической культурой и спортом.

Кроме того, исследования соотношений компонентного состава тела позволяют уточнить физиологический смысл различий по массе тела

между различными группами студентов, оценить их индивидуальные результаты и наметить, в случае необходимости, направления для коррекции и улучшения этих показателей, важных для оценки соматического здоровья студентов.

Таблица 2

Средние значения основных показателей физического развития и компонентного состава тела юношей-студентов

Показатели	Длина тела, см	Масса тела, кг	ИМТ, кг/м^2	Содержание жира, %	Содержание воды, %	Мышечная масса тела, %	Костная масса тела, кг	Содержание висцерального жира, диап.
Студентки других факультетов (ДрФ, n=204)								
Xcp ±m	166,62 ±0,44	58,52 ±0,62	21,08 ±0,21	23,71 ±0,48	53,38 ±0,37	42,08 ±0,22	2,25 ±0,01	1,34 ±0,06
σ	6,25	8,85	2,92	6,84	5,18	3,77	0,16	0,91
X_{min}	152,50	36,80	12,59	7,40	25,10	31,60	1,90	1
X_{max}	182,00	96,10	35,17	52,10	68,10	52,90	2,80	8
Студентки факультета физического воспитания (ФВ, n=210)								
Xcp ±m	167,03 ±0,46	60,65* ±0,65	21,66 ±0,20	23,88 ±0,45	53,53 ±0,28	43,43 ±0,28	2,27 ±0,02	1,45 ±0,06
σ	6,55	9,46	2,85	6,54	4,07	3,97	0,25	0,87
X_{min}	142,00	43,00	16,38	7,10	41,00	33,90	1,00	1
X_{max}	182,00	100,80	33,23	43,80	62,00	65,60	3,00	7
Различия абс., %	0,41 0,25	2,13 3,64	0,58 2,75	0,17 0,72	0,15 0,28	1,35 3,21	0,02 0,88	0,11 8,21

Примечание. Достоверность различий между результатами: *- $P < 0.05$, **- $P < 0.01$.

Описанные результаты также являются элементами нормативной базы, которая может быть использована для оценки морфофункционального состояния организма современных студентов университета.

Выводы.

1. В группе девушек студентки ФВ имеют бóльшую массу тела по сравнению со студентками ДрФ ($P < 0.05$). Это различие обусловлено тенденциями увеличения у них значений мышечной и костной массы, а также уровня содержания висцерального жира. При этом, показатели процентного содержания жира и воды на полученные различия по массе тела девушек влияют незначительно.

2. В группе юношей студенты ФВ имеют выраженную тенденцию более высоких значений массы и индекса массы тела в сравнении со студентами ДрФ. Эти различия обусловлены более высокими значения-

ми у них мышечной ($P < 0.05$) и костной ($P < 0.01$) массы, а также тенденцией снижения уровня содержания висцерального жира. Показатели процентного содержания жира и воды, при этом, на различия по массе тела у юношей, также как и у девушек, влияют незначительно.

3. Исследование компонентного состава тела (соотношения мышечной, костной, жировой тканей и воды) позволяет более детально оценить состояние организма в системе комплексной оценки уровня физического здоровья и наметить, в случае необходимости, направления практической деятельности для его коррекции и улучшения.

4. Представленные результаты являются элементом нормативной базы для оценки индивидуальных показателей состава тела современных студентов разных факультетов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник / Э.Н. Вайнер. – 2001. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.

2. Герасевич, А.Н. Современные тренды физического развития и показатели морфофункционального состояния организма детей и молодежи г. Бреста / А.Н. Герасевич // Актуальные вопросы антропологии. – 2016. – № 11. – С. 302-318.

3. Изаак, С.И. Состояние физического развития и физической подготовленности молодого поколения России и их коррекция на основе технологии популяционного мониторинга: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / С.И. Изаак. – СПб.: ГУФКиС им. П.Ф. Лесгафта, 2006. – 52 с.

4. Колбанов, В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В. Колбанов. – СПб.: Деан, 2001. – 256 с.

5. Левушкин, С.П. Мониторинг физического состояния школьников / С.П. Левушкин, Р.И. Платонов, М.Д. Гуляев, И.И. Готовцев. – М.: Советский спорт, 2012. – 167 с.

6. Мартиросов, Э.Г. Технология и методы определения состава тела человека / Э.Г. Мартиросов, Д.В. Николаев, С.Г. Руднев. – М.: Наука, 2006. – С. 102-127.

7. Негашева, М.А. Морфологическая конституция человека в юношеском периоде онтогенеза (интегральные аспекты): автореф. дис. … д-ра биол. наук: 03.03.02 / М.А. Негашева. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2008. – 48 с.

8. Таблицы показателей морфо-функционального состояния организма студентов 3-4-х курсов / А.Н. Герасевич, Л.А. Шитов, Е.М. Шитова и др.; под ред. А.Н. Герасевича. – Брест: Альтернатива, 2013. – 80 с.

9. Таблицы показателей морфофункционального состояния организма школьников г. Бреста / А.Н. Герасевич, Л.А. Шитов, В.С. Боковец и др.; под ред. А.Н. Герасевича. – Брест: БрГУ, 2017. – 75 с.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РЫНОК ТРУДА И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АССОЦИАЦИИ “КОМЕТА” (ИТАЛИЯ)

INTEGRATION OF EDUCATION PROCESS INTO LABOUR MARKET AND SOCIAL ADAPTATION OF YOUTH AS A SOCIAL AND POLITICAL ISSUE: EXPERIENCE OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ASSOCIATION “COMETA” (ITALY)

В.С. Значенок

V.S. Znachonak

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: znachenok.violet@mail.ru

Настоящая статья посвящена изучению опыта итальянской социально-образовательной ассоциации «Комета» (г. Комо) во время деловой поездки группы белорусских специалистов на стажировку в июле 2018 года с целью изучения уникального опыта интеграции учащихся в рынок труда, выхода учебных заведений на самоокупаемость и социальной интеграции молодежи, включая ее социально уязвимые слои.

Ключевые слова: социальная интеграция; школа-предприятие; производственная практика; индивидуализация обучения.

This article is devoted to the study of the experience of the Italian social and educational association "Cometa" (Como) during a business trip of a group of Belarusian specialists for an internship in July 2018 in order to study the unique experience of students' integration into the labor market, the release of schools to self-sufficiency and social integration of young people, including their socially vulnerable groups.

Keywords: social integration; school-enterprise; industrial internship; individualization of training.

Летом 2018 года в период с 8 по 14 июля группа белорусских специалистов прошла стажировку в итальянской социально-образовательной ассоциации «Комета» (г. Комо). Инициатором проекта выступила начальник учебно-научного Центра развития молодежного предпринимательства экономического факультета БГУ, доктор психологических наук, профессор Л.И. Шумская. В состав группы вошли преподаватели БГУ, учителя средних школ, молодые предприниматели.

Проект был профинансирован программой MOST в РБ в рамках содействия академической мобильности. Значимость поездки заключается в практическом изучении уникального опыта:

1. подготовки молодых кадров высокой квалификации с их последующей успешной интеграцией в современный рынок труда;

2. активного взаимодействия образовательного учреждения и потенциального работодателя на этапе подготовки молодого специалиста;

3. социальной интеграции молодежи в экономическую и общественную сферы через раскрытие индивидуальных качеств и склонностей в процессе профессиональной подготовки;

4. социальной адаптации молодежи с «проблемным» прошлым.

Все вышеперечисленные пункты, по нашему мнению, являются актуальной темой исследования в условиях социально-экономических и образовательных реалий современной Беларуси. Находясь в центре Европы, Республика Беларусь подвержена влиянию европейских и глобальных социально-экономических тенденций, влекущих за собой как позитивные изменения, воплощаемые преимущественно в достижениях научно-технического прогресса, так и последствия негативного характера. Изменение механизмов рыночного регулирования, глобальные экономические катаклизмы, политические конфликты непременно влекут за собой ряд социальных проблем, с которыми сталкиваются не только страны Восточной Европы, но и развитые страны Запада. Социальное неравенство, изменение форм хозяйствования, политическая нестабильность рушат привычные стереотипы и требуют переосмысления взглядов на привычное мироустройство. В неопределенной ситуации оказывается современная молодежь, которая, с одной стороны, не может опереться на опыт старших поколений, с другой – не имеет достаточной поддержки в лице социальных и государственных институтов, так как и они, в свою очередь, тоже находятся на перепутье и больше не являются направляющей и движущей силой. Сложившиеся на современном этапе социально-экономические и политические условия требуют новых подходов в образовании, новой философии и, соответственно, педагогов новой формации, способных направлять молодые умы и силы в соответствии с новыми веяниями. Одним из таких позитивных примеров, на наш взгляд, и является опыт организации «Комета», которую смело можно назвать новаторской школой современного образования.

Ассоциация «Комета» представляет собой организацию, социально-образовательный кооператив, работающий в области оказания помощи детям, оказавшимся в социально опасном положении, инвалидам, а также профессиональной подготовки подростков и молодежи всех кате-

горий в профессиональной самореализации и интеграции в современный рынок труда. Организация функционирует в г. Комо, Италия, с 1987 года. В настоящее время ее возглавляет известный итальянский дизайнер в области индустрии моды и проектирования мебели Эразмо Фиджини, который является также основателем ассоциации и своей философской концепции преобразования личности через эстетическое воспитание и включение в профессиональную трудовую деятельность с учетом индивидуальных особенностей на основе христианских принципов. Ассоциация осуществляет свою деятельность посредством одновременной реализации двух направлений – **гуманитарного и образовательного**. Несмотря на их интегративность, мы все-таки попробуем разделить эти два направления.

Основными направлениями **гуманитарной** деятельности организации являются следующие.

1. Опека и попечительство над детьми-инвалидами и детьми, оказавшимися в социально опасном положении.

2. Содействие в организации содействия в учебе и досуге детям из неблагополучных и малоимущих семей и детям с особенностями развития.

3. Организация дневного пребывания в летний период для детей из неблагополучных и малоимущих семей.

Дальше мы перейдем непосредственно в плоскость **образования**, поскольку, как упоминалось выше, образование и гуманитарная направленность являются сторонами одной медали. Для более ясного понимания общей идеи обратимся к истории создания ассоциации.

В 1987 году две семейные пары братьев Фиджини, Инноченте и Марина, Эразмо и Серена и их семьи по просьбе одного католического священника решились на необычное испытание: они приняли в свои семьи детей, родители которых умерли от СПИДа (у обоих на тот момент уже имелись собственные дети). В те времена о болезни была мало изучена, и обществом она воспринималась как чума в средневековье. Однако семьи все же решились, и, надо отметить, успешно справились с испытанием, однако на практике столкнулись с рядом трудностей. Что неудивительно: обе семьи являлись даже по меркам относительно сытой Италии того времени даже более чем благополучными: сотрудничество с известными мировыми брендами, полная профессиональная и семейная самореализация, отсутствие материальных проблем любого рода. Сильные христианские традиции Италии на первое место ставят помощь ближнему: следуя примеру публичных людей, некоторые семьи решили последовать примеру братьев Фиджини. Однако полное незнание неблагополучных реалий людьми в той или иной мере материально

и духовно обеспеченными привело к идее создания общины (коммуны), где семьи, взявшие на воспитание проблемных детей, могли бы действовать сообща. Обладая капиталом, дизайнер Эразмо Фиджини выкупил заброшенное здание бывшей конюшни с целью переоборудовать его под кондоминиум для приемных семей. Спустя полтора года ремонт был завершен, и план осуществился. В настоящий момент у брата директора ассоциации Инноченте Фиджини семеро детей, у самого Эразмо – два родных сына и два усыновлённых ребёнка. Каждая семья может принять до шестерых детей (количество законодательно ограничено судами в отношении несовершеннолетних). Сами братья Фиджини, являясь весьма состоятельными гражданами современной Италии, также проживают в здании коммуны (общины). Коммуна ежедневно собирается за общим ужином, где обсуждаются все текущие вопросы, отмечаются праздники и разрешаются возникающие конфликты.

На настоящий момент в общине проживают 5 семей, в общей сложности у них имеется 14 собственных детей и 24 приемных. 105 детей и молодых людей из семей вне общины (коммуны) посещают центр дневного пребывания. 60 семей приемных семей участвуют в деятельности ассоциации (не проживая при этом на территории общины (коммуны). 105 детей и молодых людей участвуют в мероприятиях внеурочной программы. Гуманитарной деятельностью в рамках ассоциации занимается организация Cometa Formazione (социальная организация, входящая в состав ассоциации «Комета» (Cometa)).

На этом месте следует перейти к **образовательной** направленности ассоциации; впрочем, как упоминалось ранее, оба направления неразрывно связаны и вытекают одно из другого.

По мере взросления приемных детей (из социально неблагополучных семей), взятых под опеку и попечительство, закономерно встал вопрос их дальнейшей интеграции в общество. Не секрет, что многие из них имели проблемы с обучаемостью. Тогда Эразмо Фиджини, после долгих размышлений, пришел к решению соединить индивидуальные склонности ребят с потребностями регионального рынка труда, используя возможности своих профессиональных наработок и связей. При этом следует пояснить, что город Комо и его окрестности являются одним из самых популярных направлений мирового туризма высокого класса. Город является частью области (провинции) Милана, центр которого является также центром мировой индустрии моды. Область (провинция) Милана, в свою очередь, является частью региона (округа) Ломбардии – самого промышленно развитого округа Италии, в свое время знаменитого своей текстильной промышленностью. Исходя из

этих геоэкономических и личных профессиональных предпосылок, Эразмо Фиджини сделал ставку на потребности регионального рынка и основал ряд учебных заведений следующих типов:

1. школа-фабрика (направления: дизайн текстиля, дизайн мебели и ресторанное дело) на этапе средне-специального образования;

2. Академия туризма и гостеприимства на этапе высшего образования (бакалавриата);

3. бизнес-инкубатор для инновационного развития для внешних заказчиков.

Рассмотрим каждый тип учебных заведений в рамках ассоциации «Комета».

1. Школа-фабрика (средне-специальное образование). Учреждение изначально задумывалось как способ социальной и профессиональной интеграции для приемных детей из коммуны (общины). Однако большая часть семей, взявших под опеку проблемных детей вне общины и тесно с ней сотрудничающая, также захотела присоединиться к проекту. В связи с возникшей потребностью было выкуплено здание старой текстильной фабрики, которое впоследствии было переоборудовано под учебное заведение с аудиториями для теоретических занятий и учебными мастерскими (цехами). В отдельном здании оборудован ресторан, в котором также работают учащиеся. По мере того, как концепция на практике продемонстрировала свою состоятельность, учебное заведение стало открытым для всех типов учащихся независимо от социального статуса (при этом приоритет отдается детям из социально неблагополучных семей и детям-инвалидам, остальные поступают на конкурсной основе).

Поскольку изначально большая часть детей не могла приступить к получению высшего образования, Эразмо Фиджини приступил к реализации идеи «интеллект через руки» с учетом принципа «воспитание через прекрасное». Во главу угла была поставлена цель максимального раскрытия способностей личности в отведенной ей части трудовой деятельности. Иными словами, если ты официант, то официант первого класса. Если ты плотник, то ты не просто плотник, но и дизайнер, творец мебели. Если ты специалист по текстилю, то на уровне дизайнера.

Такая концепция реализуется посредством **четырехгодичного** цикла обучения.

Первый год предполагает ликвидацию пропущенных пробелов в знаниях базового курса образования. Как упоминалось ранее, далеко не все учащиеся в силу жизненных обстоятельств обладают достойной академической базой. Таким образом, на данном этапе огромную роль играет грамотно подобранный педагогический состав, часть которого

составляют специалисты-деффектологи и психологи. Особенно следует отметить роль **куратора**. Это – освобожденная должность, и в его подчинении находятся 4 группы. На первом году обучения куратор ведет наблюдение над всеми учащимися в процессе обучения и на переменах, составляет психологический портрет, выявляет трудности и поддерживает контакт с семьей. Помимо этого, в его функции входит поиск компаний-партнеров, с которыми возможна перспектива дальнейшей стажировки, практики и последующего трудоустройства будущего выпускника. Организации, изначально отказывающиеся от дальнейшего трудоустройства выпускников, априори исключаются из списка. По окончании первого курса определяется дальнейшая специализация учащегося: ресторанное дело, дизайн мебели или текстильный дизайн.

Второй год предполагает, наряду с общеобразовательными дисциплинами, введение в специализацию. Учащийся закрепляется за конкретной компанией, которая в нем заинтересована. Значительная часть учебного процесса посвящена ознакомительной практике, во время которой учащийся находится на предприятии, знакомится с особенностями производственного процесса, руководством и коллективом. В течение года как учащийся, так и организация-заказчик может изменить свое решение в силу объективных факторов. В функции куратора в таком случае входит нахождение новой организации – потенциального работодателя для учащегося.

На этом этапе следует также отметить междисциплинарный подход к изучению смежных предметов. Рассмотрим это явление на примере подготовки специалистов по дизайну мебели. На уроках биологии основное внимание уделяется изучению разных видов деревьев; на уроках химии – взаимодействию древесины с другими материалами; на уроке иностранного языка – терминологии технологического процесса. Помимо этого, учащиеся проходят полный теоретический курс по созданию продукта, начиная от азов деревообработки и заканчивая моделированием готового изделия. Так, в курс профессиональной подготовки входит история искусства, цветоведение, технология, практическая деревообработка, рисунок, черчение, компьютерное моделирование и обработка, перенос чертежа на готовый материал в масштабе, работа с инструментом и оборудованием, производство готового изделия. Иными словами, учащиеся проходят полный производственный цикл на практике. Школа обладает производственными мощностями: имеется свой ресторан, а также школа-мастерская «Контрада», где учащиеся развивают и совершенствуют профессиональные навыки.

Третий и четвертый годы предполагают совершенствование профессиональных навыков по выбранным направлениям. Это самые инте-

ресные этапы обучения, поскольку количество академических часов и количество непосредственной практики на предприятиях составляет 1:1. Усиливается индивидуализация обучения: предприятие-заказчик выдвигает свои требования к подготовке своего подопечного. Каждого учащегося курирует, с одной стороны, свой мастер производственного обучения, с другой – супервайзер со стороны предприятия, которая впоследствии возьмет его на работу. Между предприятием-заказчиком и ассоциацией «Комета» могут заключаться даже производственные контракты. Так, например, в 2015 году со стороны организатора Всемирной промышленной выставки в Милане поступил заказ на создание дизайна деревянных портьер на французские окна одного из конференц-залов. Конкурс выиграл проект четырнадцатилетнего подростка, который при этом находился в отряде отстающих по основным общеобразовательным академическим дисциплинам.

Другим примером является дизайн рисунка для бренда «Бершка», выполненный учащейся школы-предприятия «Контрада» и успешно реализуемый в розничной торговле компании в сезоне 2018 года.

В некоторых случаях Эразмо Фиджини сам продвигает работы своих подопечных в профессиональных кругах, демонстрирует их на выставках и шоу, и они сами находят своего заказчика. Во время учебы все авторские работы реализуются под эгидой бренда «Комета», таким образом школа зарабатывает деньги и выходит на самоокупаемость. По окончании школы автор идеи вправе заключить личный контракт, запатентовать свою разработку.

По окончании учебы учащийся демонстрирует свой выпускной проект, который оценивается специальной комиссией, в которую входят как преподаватели, так и представители организации-заказчика каждого конкретного учащегося. Следует отметить, что 85% учащихся по завершении такого рода средне-специального образования получают постоянный контракт на работу, что свидетельствует о высоком качестве подготовки. В условиях растущей безработицы постоянный контракт сложно получить даже специалисту со стажем. Оставшиеся 15% включают в себя не только «аутсайдеров», но и молодежь, перешедшую на высшую ступень образования (университет), поэтому фактический показатель трудоустройства мог бы быть и выше.

2. Академия туризма и гостеприимства на этапе бакалавриата. Растущая региональная популярность школы-фабрики «Комета» привела к необходимости создания учреждения образования подобного типа на этапе высшего образования. Наметилась целевая аудитория, которая хотела бы получать высшее образование в условиях предложенной концепции. Откликаясь на потребности местного сообщества, по инициати-

ве Эразмо Фиджини в пригороде Комо была создана Академия туризма и гостеприимства на этапе бакалавриата, которая не была ориентирована на аудиторию, нуждающуюся в поддержке. Следовательно, образование проводится полностью на платной основе. Однако при этом сохраняется принцип тесного сотрудничества с организацией-заказчиком на основе подготовки специалиста под потребности каждой отдельной компании. В некоторых случаях организация-заказчик сама может доплатить вузу за подготовку дополнительных компетенций, если в конечном итоге ей это обойдется дешевле, нежели принятие не вполне подготовленного молодого специалиста. Требования к поступлению очень высокие, следовательно, и конкурс, поскольку, как и в случае со школой-фабрикой, по окончании выпускнику гарантировано практически стопроцентное трудоустройство. Несмотря на то, что в рамках программы магистратура не предусмотрена, вуз имеет договоренности с рядом известных европейских вузов по приему выпускников на особых условиях.

3. Бизнес-инкубатор инновационного развития для внешних заказчиков. Наблюдая успешный опыт интеграции выпускников учебных заведений ассоциации «Комета» в региональный рынок труда, в обществе появился спрос на консультационные услуги по данному направлению. Откликаясь на такую потребность, по инициативе Эразмо Фиджини был создан бизнес-инкубатор для молодых и начинающих предпринимателей. Под эту инициативу было выкуплено еще одно здание недействующей текстильной фабрики, которое впоследствии было переоборудовано в учебно-производственный центр. Деятельность инкубатора заключается в следующем. Молодые или начинающие предприниматели могут обратиться к консультантам центра за оценкой бизнес-идеи или проекта, их маркетинговой или коммерческой состоятельности, перспектив развития. В случае положительной оценки начинающая компания или индивидуальный предприниматель могут арендовать помещение в здании центра и находиться «под крылом» опытных консультантов до тех пор, пока в этом существует объективная необходимость. Как только бизнес укрепляется и становится на ноги, заказчик уходит в так называемое «свободное плавание».

Увидев опыт образовательной системы подобного рода собственными глазами, невольно задаешься вопросом: как такое возможно осуществить в современных жестких, порой даже жестоких реалиях? Преимущества внедрения таких образовательных принципов очевидны даже не специалисту. Не вдаваясь в глубинные исследования, можно выделить несколько очевидных факторов успешности осуществления подобного проекта.

1. **Индивидуальный фактор заинтересованного лица.** Инициатором и организатором проекта выступает известный дизайнер Эразмо Фиджини, который, в силу личных обстоятельств, среди которых разочарование в идеалах и ценностях так называемого «высшего общества», взял на себя функцию «апостола» добра и просвещения для «обездоленных», исходя из глубокого христианского чувства моральной и социальной ответственности. Хорошие материальные и финансовые возможности, а также многочисленные профессиональные связи послужили хорошей предпосылкой для осуществления проекта. Его следование идеи преобразования личности через труд дает право назвать его «Макаренко 21 века».

2. **Штат единомышленников.** Без грамотных специалистов-педагогов, поддерживающих педагогическую философию ассоциации и обладающих высокими профессиональными навыками, цель была бы недостижима. Далеко не все педагоги толерантны к учащимся с особенностями развития и социального статуса; без педагогов-«идеалистов» проект не мог бы существовать и развиваться.

3. **Поддержка властей на региональном и государственном уровне.** В условиях растущей безработицы государство осознает проблему профессиональной и социальной интеграции молодежи, особенно ее не совсем благополучной части. Стремительно меняющиеся экономические и геополитические реалии рисуют не призрачную, а вполне реалистичную картину проблем, которые следуют за социальной необустроенностью молодого поколения. Следовательно, государством и местными властями всячески поддерживаются инициативы компаний и частных лиц, направленные на поддержку самозанятости, предпринимательства и содействие в интеграции молодежи в рынок труда. Компаниям, поддерживающим такого рода гуманитарные инициативы, предоставляются дополнительные преференции.

4. **Поддержка на уровне Евросоюза.** Поскольку вышеупомянутые проблемы являются типичными не только для Италии, но и для большинства европейских стран (даже не входящих в Евросоюз), Брюссель всячески поддерживает и спонсирует международные программы, направленные на изучение уникального опыта ассоциации «Комета». В прошлом году ассоциацию посетило около 8 000 человек, большинство из которых – на платной основе (исходя из разных источников финансирования), что также является существенным источником дохода ассоциации.

Наверняка, при более углубленном исследовании можно было бы выделить еще ряд факторов; однако даже вышеперечисленные, на наш

взгляд, заставляют задуматься о реальных и перспективных возможностях осуществления подобного проекта в Республике Беларусь.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ

THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN CONDITIONS OF POST-NONCLASSICAL RATIONALITY

Е.Н. Зуева

E.N. Zuyeva

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: ZuyevaEN@bsu.by

В данной работе представлен философский анализ образования в условиях постнеклассической рациональности. Проанализированы изменения в цели, задачах и принципах образования на современном этапе развития общества. Обсуждаются тенденции в формировании новой образовательной парадигмы. Выявлены основные направления взаимодействия образования и экономики.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни; гибкие навыки; модернизация; ценности; человеческий капитал.

This paper presents a philosophical analysis of education in the context of post-nonclassical rationality. The author analyzes changes in goals, objectives and principles of education at the present stage of society development. Trends in the formation of a new educational paradigm are discussed. The main directions of education and economics interaction are identified.

Keywords: life long learning; soft skills; modernization; values; human capital.

В настоящее время изменения, происходящие в системе образования, выступают средой для формирования стратегически значимых ориентиров. В связи с возрастающей неопределенностью общественного развития образование становится фактором, определяющим комплекс знаний и умений будущего, которые необходимо развивать в настоящем. Сегодня аксиомой является положение о том, что решение проблем, стоящих перед обществом, стало невозможным без переосмысления новой роли человека, реализации его возможностей, а также раскрытия интеллектуального и духовного потенциала [2, с. 152].

В эпоху Нового времени развитие образования основывалось на принципах научного познания мира, на формировании рационально-

го мышления и решении практических задач. Прагматическая составляющая являлась доминирующей и в XX веке. В связи с ориентацией на индустриализацию и развитие научно-технического прогресса утвердился структурно-функциональный подход с ориентацией на выполнение трудовых и профессиональных функций [3, с. 8].

Согласно Н.Н. Пахомову, классическая система образования исчерпала себя, поскольку была ограничена лишь передачей знаний, информации [5, с. 13]. Произошедший разрыв с традициями и системой ценностей, обеспечивающих адаптацию к реальной действительности, стала актуальной проблема творчества и творческой реализации индивида. Учебная информация становится началом и концом активности и теряет личностный смысл, а также пропадает интерес к самореализации.

Центральной идеей нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления становится переход от знаниецентристской к культурносообразной школе [3, с. 44]. В связи с этим актуальность приобретает осмысление роли ценностей и ценностных ориентаций в системе образования, поскольку рассмотрение этого вопроса представляется условием преодоления противоречия между естественнонаучной и гуманитарной культурами, ведь образование не исчерпывается только репродуктивной и образовательной функциями [1, с. 226-227]. Основной задачей образования становится целенаправленное формирование нового человека, что выражается в специальной образовательной политике, реализуемой с помощью моделирования и проектирования как основным способам инновационной деятельности.

Одним их первых опытов проектирования образовательных и воспитательных систем стала свободная вальдорфская школа, основанная в 1914 году Рудольфом Штайнером в Штутгарте. Ребенок рассматривался как единое телесно-душевно-духовное целое, как субъект, гармоничное развитие которого на всех этапах обеспечивается обучением и воспитанием. Причем знания не являлись самоцелью, а акцент ставился на пробуждении тяги к знаниям и общечеловеческим ценностям [3, с. 50].

В XX веке предпринимались попытки создания целостных школ, которые сталкивались с недостаточной разработанностью аксиологической проблематики, что в настоящее время выступает в качестве важнейшей предпосылки развития творческой личности.

Формирование новой системы ценностей становится возможным благодаря реализации образовательных программ гуманитарного профиля, содержащих:

– развитие экологических ценностей в условиях постнеклассической рациональности;

– пересмотр ценностей личностного развития для цели постоянного самосовершенствования;

– развитие рефлексии в условиях глобализации экономики и интенсификации коммуникативных процессов;

– развитие креативности и готовность к инновационной деятельности;

– развитие новых форм социального партнерства и формирование инновационного менеджмента [4, с. 57-58].

Механизмы формирования и реализации ценностных ориентаций являются основой для социализации личности, а также становятся целью реформирования системы образования. Среди основных теоретико-методологических принципов ценностного подхода к осмыслению проблем воспитания и реформирования образования А.И. Левко выделяет следующие:

– опора на жизненный опыт учащихся и структуру их потребностей, сформированных в конкретной социокультурной среде жизнедеятельности;

– выделение ценностных ориентаций личности как основного условия и результата ее взаимодействия с обществом и культурой;

– рассмотрение ценностей как ядра жизненного опыта, определяющего отношение к действительности;

– выделение ценностей как основы менталитета;

– определение принципа единства “идеального” и “жизненного” мира как основы структуры ценностных ориентаций;

– принцип равноправности различных видов опыта;

– принцип подчиненности государственных приоритетов образования состоянию духовного развития общества и реальных возможностей развития в нем личности;

– принцип многослойности знания;

– принцип “открытости” и “закрытости” воспитательных систем и их взаимообусловленность [3, с. 165-166].

Глобальные социальные изменения, произошедшие на рубеже XX-XXI веков, привели к формированию новой образовательной парадигмы, для которой характерно следующее:

– образование есть способ развития личности, а не его средство;

– изменение требований к процессу и результату образования;

– выделение и повышение значимости soft skills у профессионала;

– life long learning как стиль жизни для достижения высокого уровня компетентности;

– гуманитарно-ориентированное образование, направленное на преобразование специалиста в субъекта хозяйственной деятельности и социальных отношений [2, с. 8];

– повышение роли нравственности в профессиональной деятельности и создание этического кодекса специалиста;

– университетизация общественных отношений с образованием кластеров, в которых вуз становится научно-производственно-образовательным комплексом.

Совокупность вышеперечисленных характеристик представляет собой определенную систему требований, предъявляемых к качеству человеческого капитала со стороны экономики. В данной связи необходимо выделить основные тенденции во взаимодействии образования и экономики:

– образование становится стратегическим ресурсом экономики;

– в системе образования формируются навыки принятия стратегических решений в условиях инновационной деятельности (модульное обучение, гибкая организация учебного процесса и т.д.);

– особая роль придается развитию soft skills, представляющих собой комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе и высокую производительность;

– рассмотрение досуга как дополнительной возможности для самосовершенствования;

– применение междисциплинарного подхода способствует развитию концептуального знания и расширению репертуара возможных решений;

– образование способствует новым способам социализации в условиях глобализирующегося общества;

– формирование мирового рынка образовательных услуг и становление “глобальных университетов” [4, с. 58-60].

Таким образом, образование в условиях постнеклассической рациональности становится принципиально новым информационно-коммуникативным пространством, реализующим новые способы жизнедеятельности, а важнейшим элементом его модернизации становится гуманитарная ориентированность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Зуева, Е.Н. Развитие и становление личности в современных дидактических системах / Е.Н. Зуева // Сб. науч. ст. / Научные труды Республиканского института высшей школы. Философско-гуманитарные науки. – Минск, 2018. – Вып. 17. - С. 224-229.

2. Кикель, П.В. Математика и математизация / П.В. Кикель. – Минск: Право и экономика, 2018. – 456 с.
3. Левко, А.И. Проблема ценности в системе образования / А.И. Левко, Л.В. Ахмерова. – Мн.: НИО, 2000. – 311 с.
4. Панина, Г.В. Образование как фактор модернизации современного общества / Г.В. Панина // Социология образования. М., 2014. – № 4. – С. 55-64.
5. Пахомов, Н.Н. Кризис образования в контексте глобальных проблем / Н.Н. Пахомов // Культура, образование, развитие индивида. – М.: ИФ ФН СССР, 1990.

ДЕСАКРАЛИЗАЦИЯ МЕДИТАЦИИ: МАЙНДФУЛНЕС КАК НОВЫЙ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ

DESACRALIZATION OF MEDITATION. MINDFULNESS AS A NEW THERAPY TOOL

О.И. Иодо

A.I. Ioda

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University,
Minsk, Belarus
e-mail:aleh.ioda@gmail.com

В наше время, на фоне растущего во всем мире уровня образованности населения, различные варианты медитации, принадлежавшие ранее исключительно религиозным или оккультным школам, начинают все более входить в сферу интересов широкой общественности и становиться предметом научных исследований, а также находить все большее практическое применение в психотерапии и психологической самопомощи, в виде лишенных всякой мистики прикладных методов.

Ключевые слова: медитация; майндфулнес.

Nowadays the interest in various types of meditation previously belonging exclusively to religious or occult schools is growing among the general public together with increase in the level of common education of the population. Thus, appeared scientific research of meditation and developed practical application in psychotherapy and psychological self-help in the form of applied methods devoid of any mysticism.

Keywords: meditation; mindfulness.

С момента своего появления все ранние практики медитации существовали в религиозно-сакральном контексте. Первые письменные упоминания о медитации найдены в Ве́дах (санскр. वेद, véda – «знание», «учение») – сборнике наиболее древних священных писаний индуизма на санскрите, датируемых начиная с XVI века до н.э. Хотя изображения

предположительно медитирующих священнослужителей были обнаружены на керамических печатях времен протоиндийской Хараппской цивилизации, датируемых начиная с XXXIII века до н.э., и во множестве других раскопок с более поздними датировками. Наиболее же полные наставления по технике медитации впервые были даны самим Гаутамой Буддой в Анапанасати-сутта и Сатипаттхана-сутта – сутрах, входящих в собрание Трипи́така (санскр. त्रिपिटक, Tripítaka – «Три корзины») – свод буддийских священных текстов, образующих палийский канон традиции Тхеравада, записанных в V веке до н.э. на Первом Буддийском соборе. В последующих веках взаимное влияние религиозных традиций обусловило появление различных форм медитации и в авраамических религиях (иудаизме, христианстве и исламе), не только как медитативные чтения молитвенных текстов, характерных для большинства религиозных культов, но и в виде продолжительных безмолвных богослужений, как, например, у квакеров.

В 50-х годах прошлого века, во многом благодаря интересу со стороны путешествующей американской богемы, в Индии появляется светская форма медитации, которая в 60-х годах распространяется также в США и Европе. В новом течении основной упор делается не на духовном развитии, а на снижении стресса и самосовершенствовании. Это привело к появлению нового направления и в медицинских исследованиях. Первым ученым, обратившим внимание научного сообщества на феномен влияния практики медитации на физиологическое состояние человека, был британский кардиолог Г. Бенсон (Herbert Benson) из Гарвардской медицинской школы. В книге «Реакция Релаксации» (англ. The Relaxation Response) была предложена концепция «реакции релаксации», объясняющая благотворное воздействие медитации на сердцебиение, дыхание и биохимические показатели организма, зафиксированное в обширной серии наблюдений [3]. Под «реакцией релаксации» Бенсон подразумевал способность тела во время медитации стимулировать расслабление мышц и органов, как противоположность стрессовой реакции «бей или беги», описанной в 1920-х годах У. Кенноном (Dr. Walter B. Cannon), сопровождающейся выбросом в кровоток адреналина и норадреналина, вызывающим соответствующие реакции организма, как то: повышение давления, головные боли, бессонницу, сердечные приступы и многие другие. Бенсон считал, что более 60% (вплоть до 90%) обращений за медицинской помощью связаны со стрессом.

Видимо, желая семантически отделить современные виды практики от культового наполнения, исторически заложенного религиями в само понятие медитации, американский иммунолог и молекулярный биолог

Д. Кабат-Зинн (Jon Kabat-Zinn), создатель Программы снижения стресса посредством осознанности (англ. Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR), вместе со сподвижниками успешно популяризировал термин «майндфулнес» (медитация осознанности) и сегодня такая практика декларирует полное отсутствие религиозного или оккультного компонента в своем содержании.

В одной из самых заметных за последние годы книг, посвященных нашей теме, – «Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию» – автор Д. Сигел следующим образом дистанциирует медитацию от религиозного дискурса: *«Клинические приложения практик медитации внимательности и памятования, разработанные на основе буддийской традиции, стали объектом интенсивных исследований, целью которых было выявление нейронных коррелятов внимательного осознавания. Здесь мы видим термин внимательность в том смысле, в каком его пытались отчетливо определить многочисленные исследователи. Эти исследования, охватывавшие большой спектр патологии – от синдромов хронической боли до психиатрических заболеваний, нарушений настроения и тревожности, – показали, что пациентов можно обучить светской медитации внимательного осознавания, не связанной с принадлежностью к какой-либо группе или религиозной традиции. Ученые рассматривают существующую две с половиной тысячи лет практику буддизма как форму изучения природы ума и сознания, а не как теистическую традицию. «Чтение ранних буддийских текстов убедит клинициста в том, что Будда был, по сути, психологом». Вполне возможно практиковать основанные на буддийской практике способы медитации и придерживаться буддийской точки зрения на ум и сознание и одновременно исповедовать другие религиозные* (либо атеистические) *воззрения»* [1, с. 26].

Чем же так замечательна медитация? За последние десятилетия были опубликованы тысячи научных работ, так или иначе исследующих предмет. Кратко рассмотрим одно обзорное систематизированное мета-исследование, проведенное Мадхавом Гоялом (Madhav Goyal) с коллегами в Университете Джона Хопкинса (Department of Medicine, The Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland) [6]. Целью мета-анализа было определить эффективность медитационных программ в терапии расстройств, вызванных стрессом (тревога, депрессия, нарушения настроения, расстройство внимания, употребление психоактивных веществ, нарушения пищевого поведения, расстройства сна, хронические боли, избыточный вес и пр.) в разнообразных взрослых клинических выборках. Из числа рассмотренных 18753 публикаций из ресурсов MEDLINE, PsycINFO, EMBASE, PsycArticles, Scopus, CINAHL, AMED

и Кокрановской библиотеки, вышедших до ноября 2012, с использованием жестких критериев отбора были идентифицированы 47 рандомизированных плацебо-контролируемых клинических испытаний, в которых исследовались 3515 участников. Обработка всех результатов статистическими методами показала влияние майндфулнес медитации на снижение симптомов тревоги (размер эффекта 0,38, [95% ДИ (доверительный интервал), 0,12-0,64] через 8 недель и 0,22 [0,02-0,43] через 3-6 месяцев), депрессии (0,30 [0,00-0,59] через 8 недель и 0,23 [0,05-0,42] через 3-6 месяцев), хронических болей (0,33 [0,03-0,62]) и на многие другие симптомы. Если непредвзятому читателю покажется значение эффективности 0,3 для терапии депрессии не столь высоким, то стоит вспомнить, что средневзвешенный показатель эффективности лечения депрессии антидепрессантами также равен 0,3 [5, с. 1360]. При этом применение антидепрессантов в терапии депрессии на сегодняшний день имеет почти тотальный характер. Около 13 миллионов жителей США, что составляет 6,6% всего взрослого населения, в течение года имеют депрессивные эпизоды, соответствующие критериям большого депрессивного расстройства (Major depressive disorder – MDD) [2, с. 1], большинству из них прописывается лечение антидепрессантами.

Среди всех направлений в изучении воздействия медитации на человека наиболее перспективными исследованиями для объяснения настолько значительного эффекта от воздействия столь неинвазивного инструмента как медитация представляется рассмотрение вопроса в контексте теории крупномасштабных сетей мозга. В исследованиях Сент-Луисского университета им. Вашингтона (Washington University in St. Louis) было показано [4], что медитация осознанности снижает активность «сети пассивного режима» (default mode network, DMN) − крупномасштабной функциональной сети человеческого мозга, ассоциированной с анатомически определяемыми зонами мозга, описанной Маркусом Райхлом и коллегами [9] в 2001 году, отвечающей за блуждающие мысли, появляющиеся в сознании при отсутствии насущной задачи или беспокоящего стимула, за так называемый «обезьяний ум». Именно с избыточным погружением в «бесцельные» саморефлексирующие размышления, перерастающие в руминации, исследователи часто связывают ухудшение общего настроения и развитие тревожных и депрессивных симптомов у многих наблюдаемых пациентов [8]. Это далеко не первый пример анатомической локализации нейрокоррелятов для определенных мыслительных процессов, но показанная связь избыточной работы сети DMN с тревожно-депрессивными симптомами позволила предложить новый диагностический биомаркер для контроля эффективности как фармакологического лечения, так и мониторинга

терапевтических эффектов медитационных практик при психических расстройствах [10].

В заключение нашего краткого обзора приведем любопытный пример взаимосвязи идеального и материального – ряд исследований установили, что почерпнутая из буддистского наследия формализованная 8-недельная программа медитации MBSR приводит к морфологическим изменениям мозга [11]: анализ в априорно представляющих интерес зонах подтвердил увеличение концентрации серого вещества в гиппокампе. В анализе всего головного мозга выявлено увеличение содержания серого вещества в задней части поясной извилины, височно-теменном узле и мозжечке в наблюдаемой группе MBSR по сравнению с измерениями контрольной группы. Комплексное исследование показывало, что всего двухмесячная практика медитации приводит к изменению концентрации серого вещества в областях мозга, участвующих в процессах обучения, памяти и регулирования эмоций [7]. Происходит удивительное явление – ментальный процесс медитации (идея) оказывает непосредственное и измеримое воздействие на структуры мозга (материю) без участия таких, казалось бы обязательных компонентов, как воля и действие. Представив эту картину в романтическом ключе, мы можем увидеть, как медитации посылает породившей ее религии прощальный привет.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сигел, Дэниел. Внимательный мозг. Научный взгляд на медитацию / Дэниел Сигел. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 336 с.
2. Andrews, P.W. Primum non nocere: an evolutionary analysis of whether antidepressants do more harm than good. / P.W. Andrews, J. Anderson, A. Amstadter, M.C. Neale [Electronic resource]. – Mode of access: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00117. – Date of access: 14.09.2018.
3. Benson, H. The Relaxation Response / H. Benson. – HarperCollins, 2000. – 240 p.
4. Brewer, J.A. Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity / J.A. Brewer, P.D. Worhunsky, J.R. Gray, Y. Tang, J. Weber, H. Kober. [Electronic resource]. – Mode of access: https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108. – Date of access: 14.09.2018.
5. Cipriani, A. Comparative efficacy and acceptability of 21 antidepressant drugs for the acute treatment of adults with major depressive disorder: a systematic review and network meta-analysis / A. Cipriani, T. Furukawa, G. Salanti, A. Chaimani, L. Atkinson, Y. Ogawa, S. Leucht, H. Ruhe, E. Turner, J. Higgins, M. Egger, N. Takeshima, Yu Hayasaka, H. Imai, K. Shinohara, A. Tajika, J. Ioannidis, J. Geddes // The Lancet. – 2018. – Vol. 391. – P. 1357-1366.
6. Goyal, M. Meditation Programs for Psychological Stress and Well-being. A Systematic Review and Meta-analysis / M. Goyal, S. Singh, E.M.S. Sibinga [Electronic resource]. – Mode of access:

https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4142584/. – Date of access: 14.09.2018.
7. Hölzel, B.K. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density / B.K. Hölzel, J. Carmody, M. Vangel, C. Congleton, S.M. Yerramsetti, T. Gard, S.W. Lazara. – Psychiatry Researches. – 2010. – P. 36-43.
8. Killingsworth, M. A Wandering Mind Is an Unhappy Mind / M. Killingsworth, D. Gilbert. – Science. – 2010. – Vol. 330. – P. 932.
9. Raichle, M.E. A default mode of brain function / M.E. Raichle, A.M. Macleod, A.Z. Snyder, W.J. Powers, D.A. Gusnard, G.L. Shulman [Electronic resource]. – Mode of access: https://doi.org/10.1073/pnas.98.2.676. – Date of access: 14.09.2018.
10. Simon R. The default mode network as a biomarker for monitoring the therapeutic effects of meditation / R. Simon, M. Engström. – Front Psychology. – 2015 – P. 776.
11. Singleton, O. Change in Brainstem Gray Matter Concentration Following a Mindfulness-Based Intervention is Correlated with Improvement in Psychological Well-Being / O. Singleton, B. K. Hölzel, M. Vangel, N. Brach, J. Carmody, S.W. Lazar. – Frontiers in Human Neuroscience. – 2014. – P. 1-8.

МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОМИЧЕСКОГО

MANIPULATIVE STRATEGIES OF POLITICAL COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF COMICALITY

И.А. Кедровский

I.A. Kedrovski

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: 7478428@gmail.com

В статье анализируются различные виды комического как эффективные средства воплощения стратегий политического общения в дебатном дискурсе, специфика которого акцентирует примат следующих стратегий: делегитимизации, реификации и самопрезентации. Анализ контекстных примеров высказываний оппонентов Трампа и Клинтон во время предвыборных дебатов в США в 2016 году позволяет заключить, что ирония, сарказм, сатира и юмор эффективны в одновременной реализации нескольких стратегий политической коммуникации, что делает их ресурсными средствами в прагматически насыщенных дискурсивных практиках.

Ключевые слова: шоуизация политики; политическая коммуникация; стратегии; дебатный дискурс; виды комического.

The article analyzes various types of comic as effective means of implementing political communication strategies in debating discourse, which is characterized by strong emphasis on the following strategies: delegitimization, reification and self-presentation. The analysis of contextual examples of statements by opponents Trump and Clinton during the US 2016 presidential debates allows us to conclude that irony, sarcasm, satire and humor are effective in the simultaneous implementation of several manipulative strategies, which makes them meaningful tools in political communication.

Keywords: politics showization; political communication; strategies; debating discourse; types of comic.

Современная политическая коммуникация отчетливо демонстрирует черты повышенной экспрессивности посредством эстетизации, символизации и шоуизации политического медиапространства. Анализ ключевых средств формирования современной эстетизированной политики требует первоначального рассмотрения ключевых категорий и понятий политической коммуникации.

Итак, **политическую коммуникацию** – ключевую категорию политической лингвистики – Ю.В. Ирхин определяет как «специфический вид политических отношений, посредством которого доминирующие в политике субъекты регулируют производство и распространение общественно-политических идей своего времени» [1, с. 188]. В определении В. В. Латынова подчеркивается такая важная функция политического общения как информирование: политическая коммуникация – это «обмен информацией между субъектами политической жизни, а также между государством и гражданами», который является «важным источником политической социализации», «способствует овладению политическими знаниями, установками, ценностями и формами политического участия» [3, с. 172-173]. Акцентируя эффект воздействия и принуждения через общение, А.А. Миголатьева определяет политическую коммуникацию как «процесс передачи политической информации, который структурирует политическую деятельность и придает ей новое значение, формирует общественное мнение и политическую социализацию граждан с учетом их потребностей и интересов» [6, с. 183].

Бесспорно, что в коммуникативном пространстве политической деятельности сегодня доминирует *функция воздействия* на мнение адресата: манипулирование убеждениями и установками, навязывание оценок и отношений, принуждение к некоторым активным политическим поступкам. Независимо от того, каков формат и жанр политического общения – переговоры, дебаты, выступления политиков или просто новостные выпуски – цель всегда одна: воздействие на массового адресата, формирование мнения, отношения или их коррекция.

Современная *предвыборная политическая коммуникация* – это особая форма организации взаимодействия субъектов политики: кандидатов и избирателей, в которой особенно отчетливо обнаруживается тенденция шоуизации: использование в публичной политике технологий шоу-бизнеса. В качестве ключевых характеристик предвыборной шоу-политики можно отметить:

1) «преобладание в дискурсе [политических – *добавление наше: К.И.*] шоу визуально-чувственных компонентов над рационально-рассудочными», что предполагает апеллирование не столько к рационально-логическим рассуждениям, сколько к сфере эмоционально-чувственного восприятия потенциальных зрителей / слушателей. «Убеждение посредством словесной аргументации все чаще уступает чувственно-эмоциональному воздействию на сознание посредством зрелищности», – замечает Н.П. Пименов [5, с. 107];

2) визуальная доминанта как некое приобщение к единому символическому пространству (таковой, например, является георгиевская ленточки, прикрепляемая накануне Дня Победы [5, с. 107] или, применительно к предвыборной компании, оранжевый шарф во время «оранжевой революции» на Украине (2004 г.)). При этом активно используются «эстетические возможности символа», что С.П. Поцелуев называет «мозаично-иконографической образностью» [7, с. 63];

3) производство политических «звезд» по аналогии с шоу-бизнесом [7, с. 63] посредством «внедрения в политические коммуникации символических фигур и мифологических образов, сконструированных посредством аудиовизуальных СМИ» [5, с. 105]. В отличие от прошлых эпох, как замечает С.П. Поцелуев, современная власть инсценирует себя не при помощи статуй, медалей и триумфальных арок, а посредством фото- и кинопродукции, прессы, радио и телевидения, эстетизируя повседневность [7, с. 63];

4) политическое инсценирование, реализуемое в проведении, например, праздничных парадов, церемонии инаугурации президента, церемонии открытия памятника, съезда политической партии или общественно-политических организаций, встреч кандидата с избирателями, митингов и шествий и т.д. [5, с. 108].

Такое политическое общение С.П. Поцелуев называет *символической политикой* – тактико-стратегической формой политической коммуникации, которая «очень часто нацелена не на просвещение и взаимопонимание, а на искусный обман чувств – и посредством этого – на получение массовой поддержки политики властей» [7, с. 63]. В терминологии Н.П. Пименова – это *шоу-политика*, в которой моделируются конкурентоспособные образы конкретных институтов и субъектов

с помощью специализированных технологий имиджирования, брендинга, рекламы, медийного фрейминга, медиакультурного импринтинга и др. [5, с. 106]. При этом, как отмечает О.Ф. Русакова, «транслируемая СМИ политическая медиареальность нередко оказывается для граждан более интересной и привлекательной, чем реальность эмпирического политического опыта» [9, с. 67].

Можно утверждать, что отмеченные черты эстетизации, символизации и шоузации политической коммуникации особенно отчетливо обнаруживаются в коммуникативном пространстве предвыборной агитации и, в частности, в формате **предвыборных дебатов**. Дебаты – особый вид ресурсного влияния путём публичного обмена мнениями между двумя сторонами по актуальным вопросам с целью убеждения в своей правоте третьей стороны и формирования у неё определённого мнения по поставленной проблеме.

Наш выбор предвыборных политических дебатов в качестве материала для рассмотрения реализации ключевой прагматической установки политической коммуникации оправдывается особой наглядностью и символичностью данного формата общения. Так, предвыборные дебаты призваны как формировать положительный образ одного кандидата, так и дискредитировать позитивное лицо другого кандидата; при этом политические стратегии участников конфронтативны: направлены друг против друга.

По определению О.Н. Паршиной, стратегия представляет собой определение направленности речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации [4].

Можно отметить ряд классификаций стратегий применительно к политической коммуникации. Е.И. Шейгал выделяет стратегии: *вуалирования* (затушёвывание нежелательной информации), *мистификации* (сокрытие истины и введение в заблуждение) и *анонимности* (деперсонализация с целью снятия ответственности) [11].

Иной вариант классификации предложен А.А. Филинским, который отмечает в качестве ключевых стратегий следующие: *реификации* (конструирование образа врага), *делегитимизации* (разрушение образа оппонента) и *амальгамирования* (замена в речи местоимения «я» 1-го лица ед. ч на мн. ч. «мы») [10]. Последняя стратегия (амальгамирования), по сути, является аналогом стратегии анонимности, выделяемой Е.И. Шейгал.

О.С. Иссерс в политическом дискурсе представляет стратегии *дискредитации* и *самопрезентации* [2].

О.Ф. Русакова отмечает следующие политические стратеги брендимиджевой коммуникации: стратегии *позиционирования, соблазна,*

ментального переформатирования, социетальности, рейтинговой презентационности [8]. Стратегия позиционирования представляет собой процесс индивидуализации продвигаемого субъекта, отстройки от конкурентов, идентификации политического субъекта с модельным образом. Стратегия соблазна состоит в применении риторических приемов, визуальных и аудиальных эмоциональнозаразительных средств в целях добровольного ментального присоединения публики к модельному образу. Стратегия ментального переформатирования ориентирована на привитие общественности нового дискурсивного порядка, где преобладают установленные модели восприятия и интерпретации (в теории медиадискурса данная стратегия называется праймингом). Стратегия социетальности означает достижение благонадёжности к носителю символического образа путём придания ему социально-значимых атрибутивных свойств, приводящих к достижению общественного согласия через открытый и свободный диалог [8].

На основе данных классификаций, представленных в отношении публичных выступлений политиков, мы разработали и предлагаем рассмотреть нашу классификацию политических стратегий в дебатном дискурсе, а также средства реализации данных стратегий, выявленные на примере протоколов предвыборных дебатов кандидатов в президенты США Дональда Трампа и Хиллари Клинтон. Итак, для достижения манипулятивных целей в рамках политических дебатов наиболее репрезентативными являются такие политические стратегии как *делегитимизация* (разрушение образа оппонента), *реификация (*конструирование образа врага) и *самопрезентация* (создание личного позитивного образа).

Для реализации вышеупомянутых стратегий используются самые разные вербальные средства: политические метафоры, гиперболы, аллюзии (отсылка к прецедентным явлениям, общеизвестным фактам), инвективы (ораторский приём в полемике, обличительная речь). С этой же целью используется широкий арсенал видов комического (юмор, острота, ирония, сатира, сарказм) во все разнообразии вербальных средств порождения комического эффекта в речи.

Комическое как разновидность эмоционально-ценностной ориентации наряду с цинизмом, грубостью, серьезностью присутствует в политическом дискурсе и отличается от комического в других типах дискурса главным образом тем, что направлено, прежде всего, против лиц, претендующих на авторитет, а именно: против политиков. Комическое позволяет управлять взаимодействием в политической сфере, устраняя или, наоборот, провоцируя ситуации непонимания, способствуя или, напротив, намеренно препятствуя адекватности понимания речи и за-

частую провоцируя нежелательную (для позитивного лица кандидата) реакцию ради политических целей конкурентов.

В нашем исследовании мы предприняли попытку вскрыть прагматический потенциал комического в качестве инструмента реализации тех или иных стратегий политического общения в контексте современных предвыборных дебатов.

Так, во время дебатов кандидатов Трампа и Клинтон наблюдается ряд эпизодов, в которых стратегия **делегитимизации** (разрушение образа оппонента) и одновременно **самопрезентация** (в частности, представление в выгодном свете пунктов своей политической программы) воплощаются посредством **иронических** высказываний:

TRUMP: I will bring back jobs. You can't bring back jobs – 'Я верну рабочие места. Вы же их вернуть не можете'.

CLINTON: Well, actually, I have thought about this quite a bit – 'На самом деле, я раздумывала над этим вопросом'.

TRUMP: Yeah, for 30 years – 'Да, в течение 30 лет'.

Из биографии Клинтон мы знаем, что как самостоятельная политическая фигура (не считая 8 лет в статусе первой леди) она пришла в большую политику в 2000 году, став сенатором. Безусловно, тридцати лет возможности влиять на создание рабочих мест в США у неё точно не было, однако *гиперболизация* в совокупности с *ироничной интонацией* органично дополняют *иронию* – тонкую имплицитную насмешку. Самопрезентация воплощается в утверждении способности Трампа повысить занятость населения: я могу вернуть рабочие места, а Вы – нет.

Еще один пример использования иронии демонстрирует следующий эпизод:

COOPER (host): Secretary Clinton, does Mr. Trump have the discipline to be a good leader? – 'Госсекретарь Клинтон, у мистера Трампа достаточно дисциплины, чтобы быть хорошим лидером?'

CLINTON: No – 'Нет'.

TRUMP: I'm shocked to hear that – 'Сражен наповал'.

Своей ироничной репликой Трамп ещё раз подчеркнул неоригинальность и предсказуемость политической соперницы.

Также инструментом воплощения стратегии делегитимизации может быть **сарказм** как довольно прямолинейная, уничижающая, едкая критика с пафосом отрицания. Особенностью сарказма является его эксплицитная социальная конфликтогенность, острокритичность и ликоущемляющий характер.

Например:

TRUMP: And look at her website. ... Just go to her website. She tells you how to fight ISIS on her website. I don't think General Douglas MacArthur

would like that too much – И посмотрите на ее сайт. ... Просто зайдите на ее сайт. Она рассказывает вам, как бороться с ИГИЛ на своем сайте. Я не думаю, что генералу Дугласу Макартуру это бы очень понравилось.

CLINTON: Well, at least I have a plan to fight ISIS – Ну, у меня по крайней мере есть план по борьбе с ИГИЛ.

TRUMP: No, no, you're telling the enemy everything you want to do…. See, you're telling the enemy everything you want to do. No wonder you've been fighting -- ... ISIS your entire adult life – Нет, нет, Вы говорите врагу все, что собираетесь сделать .... Понимаете, Вы говорите врагу все, что хотите. Неудивительно, что вы сражаетесь с ИГИЛ всю свою сознательную жизнь.

Как можно победить врага, когда он знает о твоих планах? Никак. Явный и резонный упрёк в адрес Клинтон, которому она не может дать оправдание. Опять же, использование гиперболизации – всю свою сознательную жизнь - только усиливает эффект, подчеркивая неэффективность политических действий оппонента.

В большинстве случаев, параллельно с реализацией стратегии делегитимизации воплощается и стратегия реификации: прежде чем конструировать образ врага необходимо разрушить предыдущий положительный образ конкурента. Удачным примером применения сарказма как для делегитимизации, так и для реификации является перечисление ряда отрицательных поступков оппонента, сопровождаемое пафосной за это благодарностью:

TRUMP: *She has made bad judgment not only on taxes. She's made bad judgments on Libya, on Syria, on Iraq. I mean, her and Obama, whether you like it or not, the way they got out of Iraq, the vacuum they've left, that's why ISIS formed in the first place. They started from that little area, and now they're in 32 different nations.* ***Hillary! Congratulations! Great job****!* – 'Она принимала спорные решения не только по налогам. Она принимала их по Ливии, Сирии, Ираку. Я имею в виду ее и Обаму, нравится вам это или нет. То, как они вышли из Ирака (вывели войска), тот вакуум, который они там оставили, в первую очередь привело к формированию ИГИЛ. Он зародился на этой маленькой территории, а сейчас он действует уже в 32 разных странах, **Хиллари. Мои поздравления! Отличная работа!**'

Также для воплощения этих двух стратегий может применяться **сатира** – обличающая и бичующая форма комического. Сатирическая оценка социально ценностна, сатира критикует черты и поведение личности в поле полярных квалификаторов: социально приемлемо-аномально, норма-антинорма, принятие-отвержение, и отчетливо де-

монстрирует функцию навязывания субъекту понятия социальной нормы. Рассмотрим отмеченное на примере:

*TRUMP: So **the worst of all things has happened**. We **owe** $20 trillion, and we're **a mess**. We haven't even started. And we've spent $6 trillion in the Middle East, according to a report that I just saw. Whether it's 6 or 5, but it looks like it's 6, $6 trillion in the Middle East, **we could have rebuilt our country twice**. And it's really a shame. And it's politicians like Secretary Clinton that **have caused this problem**. Our country has tremendous problems. We're a **debtor nation**. We're a serious debtor nation. And we have a country that needs new roads, new tunnels, new bridges, new airports, new schools, new hospitals. And we don't have the money, **because it's been squandered on so many of your ideas*** – 'Итак, самое худшее из всего, что произошло. Мы задолжали 20 триллионов долларов, и мы в полном бардаке! Мы даже не начинали их возвращать, но мы уже потратили 6 триллионов долларов на Ближний Восток согласно отчету, который я только что видел. Будь то 6 или 5, но похоже, что это всё-таки 6, 6 триллионов долларов на Ближний Восток – мы могли бы перестроить нашу страну дважды! И это позор! У нашей страны огромные проблемы, которые возникли из-за таких политиков, как госсекретарь Клинтон. Мы – государство-должник. Мы – государство серьёзный должник. Наша страна нуждается в новых дорогах, новых туннелях, новых мостах, новых аэропортах, новых школах, новых больницах. И у нас нет на это денег, потому что они были потрачены на такое большое количество Ваших идей!'.

*CLINTON: And maybe because **you haven't paid any federal income tax** for a lot of years* – 'Возможно, потому, что вы годами не платили федеральные налоги'.

TRUMP: It would be squandered, too, believe me – 'И вы бы их также промотали, уж поверьте мне'.

Трамп обличает Клинтон, обвиняя в преступной трате бюджетных средств на «блестящие» идеи (подобно действиям США на Ближнем Востоке), в то время как собственная страна нуждается в средствах на важнейшие цели. Опять же, присутствует гиперболизация – *могли бы перестроить нашу страну дважды*.

В свою очередь Клинтон изящно парирует, сатирично укоряя Трампа за уклонение от налогов, что и порождает бюджетный дефицит. Опять-таки присутствует гиперболизация: все налоговые поступления от Трампа разительно меньше сумм, потраченных на Ближний Восток. Напоследок, Трамп эффектно отвечает сарказмом – даже если бы он заплатил налог, его бы всё равно растратили.

Рассмотрим ещё один пример использования сатиры и сарказма в контр-репликах политических оппонентов:

CLINTON: ... you know, it is – it's just awfully good that someone with the temperament of Donald Trump is not in charge of the law in our country – '… это просто чертовски здорово, что некто с темпераментом Дональда Трампа не уполномочен отвечать за законодательство в нашей страны'.

TRUMP: Because you'd be in jail – 'Иначе Вы бы уже были за решеткой'.

Госсекретарь Клинтон довольно эстетично дискредитирует оппонента, не прямо и грубо критикуя его необузданный нрав, а лишь намекая на вспыльчивый темперамент столь плохо подходящий для законотворца. В этом и заключается специфика **сатиры** – это довольно эстетичная, иплицитная и изящная критика, но при этом не менее критичная и довольно агрессивная. Трамп же чётко и в лоб отстреливается **саркастической** ремаркой про попадание Клинтон в тюрьму, будь это в его власти: сарказм прямолинеен, груб и язвителен.

Важным видится проанализировать прагматический потенциал комического в реализации политической стратегии *самопрезентации*. Подобно стратегиям делегитимизации и реификации, целью самопрезентации является создание собственного позитивного образа, что достигается и за счет тактического разрушения образа оппонента, так и посредством яркого представления собственных положительных качеств и поступков. В целом, элементы реализации данной стратегии можно усмотреть во всех ранее рассмотренных примерах – наличие хорошего чувства юмора и умение его демонстрировать на публике само по себе свидетельствует об интеллекте, изощренном уме и ораторском мастерстве говорящего.

Для реализации стратегии самопрезентации на предвыборных дебатах использовались беззлобные, но не беззубые **шутки**, не направленные прямо на соперника. Например:

TRUMP: I think I did a great job and a great service not only for the country, but even for the president, in getting him to produce his birth certificate – 'Думаю, я проделал отличную работу и сослужил хорошую службу не только стране, но и лично президенту (Обаме), вынудив его предъявить своё свидетельство о рождении'.

В соответствии с конституцией США только родившийся в стране человек может стать президентом. Экс-президента Барака Обаму не раз обвиняли в фальсификации своего свидетельства о рождении, подозревая, что он родился в Африке. В период президентской компании Трамп вынудил Обаму предъявить ему оригинал документа, и этот случай по-

лучил огласку, так как Трамп публично признал подлинность свидетельства. Таким образом, он не только прекратил этим пересуды в СМИ, но и помог своему политическому противнику-демократу, поддерживающему его оппонента.

В завершении рассмотрим итоговый эпизод, в котором шутка одного говорящего усиливается точной репликой другого, что формирует позитивный имидж обоих кандидатов:

CLINTON: I have a feeling that by the end of this evening, I'm going to be blamed for everything that's ever happened – 'У меня такое чувство, что к концу этого вечера меня обвинят во всех смертных грехах'.

TRUMP: Why not? – 'Почему бы и нет?'.

CLINTON: Why not? Yeah, why not?! – 'Почему бы и нет? Действительно, почему – нет?!'.

Анализ ряда описанных и иных примеров в рамках нашего исследования позволяет заключить, что использование различных видов юмора (сарказма, иронии, сатиры, шуток), а также некоторых средств художественной выразительности, например, гиперболизации, инвективы, риторических вопросов и, собственно, интонации, тональности и тона, дополняющих и усиливающих комический эффект в политической коммуникации, позволяет реализовывать ключевые стратегии политического общения в рамках предвыборных дебатов. С учетом несколько неожиданной победы Трампа на выборах 2016 г. можно предположить, что демонстрируемая им шоуизация политического пространства в том числе и за счет провоцирования смеха (через юмор, сатиру, иронию и сарказм) представляется продуктивной стратегий политического поведения, вполне соответствующей вкусам и предпочтениям современных избирателей и некоторой парадоксальности в современном миропорядке.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Ирхин, Ю.В. Актуальные проблемы политической науки: М.: Экономическая демократия, 1996. – 188 с.

2. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики в русской речи: изд.-5 / О.С. Иссерс. – М.: ЖИ , 2008. – 288 с.

3. Латынов, В.В. Политическая коммуникация / В.В. Латынов // Политическая энциклопедия: В 2 т. – Т. 2. – М.: Мысль, 1999. – С. 172-173.

4. Паршина, О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты: автореф. дисс. … доктора филол. наук: 10.02.01. – Саратов, 2005. – [Электронный документ]. – Режим доступа: http://cheloveknauka.com/strategii-i-taktiki-rechevogo-povedeniya-sovremennoy-politicheskoy-elity-rossii. – Дата доступа: 17.03.2014.

5. Пименов, Н.П. Концепты новых форм политической коммуникации в современной России // Известия Иркутского государственного университета. – 2015. – № 11. – С. 105-111.
6. Политологический словарь: В 2 ч. / научн. ред., рук. авт. колл. А.А. Миголатьев, сост. А. Варывдин. – Ч. 1. – М.: Луч, 1994. – С. 183.
7. Поцелуев, С.П. Символическая политика: констелляция понятий для подхода к проблеме // Политические Исследования. – 1999. – №5. – С. 62-74.
8. Русакова, О. Ф Дискурс soft power во внешней политике // Вестник ЮУрГУ. – 2012. – № 32 (291). – С. 118-120.
9. Русакова, О.Ф., Грибовод Е.Г. Политический медиадискурс и медиатизация политики как концепты политической коммуникативистики // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. – Екатеринбург: 2014. – С. 65-75.
10. Филинский, А.А. Критический анализ политического дискурса предвыборных кампаний 1999 - 2000 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 2002. – 163 с.
11. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.01, 10.02.19 / Е.И. Шейгал. – М.: Гнозис, 2003 – 326 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ ФУНКЦИЯХ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ СУПРУГОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ФАКТИЧЕСКИХ, ОФИЦИАЛЬНЫХ И ВЕНЧАННЫХ БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

IDEAS ABOUT FAMILY ROLES AND MARITAL SATISFACTION OF SPOUSES IN A DE-FACTO, OFFICIAL AND RELIGIOUS MARITAL RELATIONS

О.В. Конькова

O.V. Konkova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarussian State University
Minsk, Belarus
e-mail: leseyka@gmail.com

В данной статье представлены результаты исследования удовлетворенности браком и представлений о семейных ролях у супругов, находящихся в фактических, официальных и венчанных брачных отношениях. Показано, что форма супружеского союза определяет разную степень удовлетворенности партнеров браком и их представления о распределении семейных функций.

Ключевые слова: супружеские отношения; удовлетворенность браком; семейные роли.

The article presents the results of a research, which studied marital satisfaction and ideas about family roles of spouses who are in de-facto, official and

religious marriage. It is shown that that the form of the marital union determines the different degree of partners satisfaction with marriage and their ideas about family functions distribution.

Keywords: marital relations; marriage satisfaction; family roles.

Изменения, происходящие в нашем обществе, актуализируют интерес к исследованиям, посвященным изучению удовлетворенности браком и взаимоотношений супругов, состоящих в разного рода брачных отношениях: сожительство, официально зарегистрированные отношения, супружеские союзы, прошедшие таинство венчания. Семья является одним из фундаментальных институтов общества и среди общественных ценностей занимает одно из ведущих мест. Однако сегодня наблюдается тенденция к снижению приоритетности традиционного брака и семьи, и все большее распространение получает такая форма супружеского союза, как сожительство. Параллельно с этой, существует и другая тенденция, заключающаяся в том, что есть и те супружеские пары, которые принимают решение о вступлении в венчанный брак и их становится все больше. Вышесказанное определяет значимость исследования проблемы взаимоотношений и удовлетворенности супругов, состоящих в таких супружеских союзах, как сожительство, официальный брак и церковный брачный союз.

Одним из первых социальных институтов, которые создал человек, была семья, которая в своей основе имела брачный союз мужчины и женщины, предполагала кровное родство между детьми и родителями. Брак длительное время существовал как узаконенный половой союз женщины и мужчины, благодаря которому происходило воспроизводство населения и который отвечал требованиям общества [7]. В настоящее время браком признается союз мужчины и женщины «заключенный в государственных органах, регистрирующих акты гражданского состояния» [3]. Такой брак называют действительным, законным, официальным. В противоположном случае говорят о фактическом, «гражданском» браке или сожительстве.

Официальный (законный) брак – это добровольный союз мужчины и женщины, который заключается в порядке, на условиях и с соблюдением требований, определенных законом, направлен на создание семьи и порождает для сторон взаимные права и обязанности. Закон подчеркивает важность заключения брака не только в интересах охраны личных и имущественных прав и интересов супругов и детей, но и в интересах государства [6].

С точки зрения закона, существует только действительный или недействительный, что синонимично законному или «незаконному» бракам. Изначально понятие гражданского брака противопоставлялось

церковному браку. Следовательно, гражданскими являются все браки, зарегистрированные в органах ЗАГС, но не одобренные церковью. В настоящее время гражданским браком часто называют отношения мужчины и женщины, которые находятся в фактических отношениях. На юридическом языке такой союз носит название «сожительства».

Результаты исследований разных авторов свидетельствуют о том, что супружеские отношения в официальном и фактическом браках имеют свои особенности. Так, М.В. Маркатун и И.В. Добряков указывают на то, что у сожительствующих пар вырабатываются определенные стереотипы отношений друг с другом, в основе которых подсознательно присутствует элемент отношения к жизни «здесь и сейчас», а также временности союза. У таких партнеров либо отсутствует, либо недостаточно присутствует психологическое совместное будущее, что может становиться причиной нарастания скрытого напряжения и ощущения своей неполноценности, которое проявляется определенным образом на разных стадиях жизненного цикла семьи [5]. Результаты проведенного Т.А. Андреевой и Ю.А. Шмотченко исследования мужского взгляда на брак показали, что у сожительствующих мужчин (в ряде случаев имеющих детей), была несколько большая удовлетворенность отношениями в «семье». Вместе с тем их готовность к тому, чтобы выйти из отношений при каких-либо неблагоприятных обстоятельствах была выше, чем у женатых коллег того же возраста и профессии [1].

Теоретический сравнительный анализ приводит также и к пониманию того, что супружество и удовлетворенность им различается в официальных гражданских и церковных браках. Это подтверждают результаты исследований И.К. Кузнецовой, посвященные воцерковленным и невоцерковленным семьям [4], и Д.В. Дементьева [2], в которых оценивалась удовлетворенность браком священнослужителей и мирян. Уровень удовлетворенности браком у супругов верующих выше по сравнению с парами неверующими. При этом заметна отчетливая градация супружеских пар по уровню удовлетворенности браком в зависимости от степени их воцерковленности: самыми благополучными являются семьи священнослужителей, потом – семьи воцерковленные, и затем – семьи, в которых один из супругов воцерковлен, а другой невоцерковлен или не является верующим; наименее удовлетворенными в браке считают себя невоцерковленные или неверующие.

В представленном в статье исследовании супружеских взаимоотношений и удовлетворенности ими у супругов, состоящих в фактических, официальных и церковных браках приняли участие 60 супружеских пар, состоящих в браке от 1 до 5 лет, из которых 22 супружеские пары сожи-

тельствуют (фактический брак), 23 пары имеют официальный брак и 15 пар находятся в официальном венчанном браке.

В качестве диагностического инструментария для проведения исследования были выбраны «Тест-опросник удовлетворенности браком» (ОУБ), разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, и опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП), разработанный А.Н. Волковой.

В результате оценки удовлетворенности браком в трех группах респондентов нами были получены следующие данные.

По степени удовлетворенности браком считают себя «абсолютно благополучными»: в семьях, в которых супруги прошли таинство венчания – 66% мужчин и 60% женщин; в семьях, в которых супруги находятся в официальных отношениях – 57% мужчин и 52% женщин; среди сожительствующих пар – 18% мужчин и 27% женщин.

«Благополучными» считают свой брак: в венчанном браке – 20% мужчин и 33% женщин; в официальном браке – 39% мужчин и 44% женщин; в фактическом браке – 36% мужчин и 45% женщин.

«Скорее благополучным» свой брак определяют: в венчанном супружеском союзе – 13% мужчин и 7% женщин; среди состоящих в супружеских официальных отношениях – 4% женщин и 4% мужчин и среди сожительствующих – 18% мужчин и 9% женщин.

«Переходными» (18% мужчин и 9% женщин), «скорее неблагополучными» (5% мужчин и 5% женщин) и «неблагополучными» (5% мужчин и 5% женщин) свойственно считать свои супружеские отношения сожительствующим супружеским парам. «Абсолютно неблагополучных» супружеских отношений выявлено не было.

Таким образом, можно говорить о том, что удовлетворенность браком выше в тех супружеских союзах, которые официально зарегистрированы, а также тех, которые прошли таинство венчания. Причем среди последних «абсолютно благополучных» как мужчин, так и женщин наибольшее количество.

Для подтверждения количественно-качественного анализа, а также для установления достоверности различий в удовлетворенности браком у мужчин и женщин, состоящих в разных формах брачных отношений, был использован H-критерий Краскала-Уоллиса. Полученные результаты указывают на то, что существуют статистически значимые различия в удовлетворенности браком у мужчин ($H = 14{,}85$, $p = 0{,}0006$) и женщин (6,95, $p = 0{,}03$) в зависимости от формы брачных отношений.

Исследование представлений супругов о значимости основных функций семьи, составляющих шкалу семейных ценностей, позволило получить следующие результаты, представленные в таблице.

Так, значения средних арифметических указывают на то, что для мужчин, состоящих в фактическом браке более значимыми являются интимно-сексуальная функция, функция идентификации с супругом и функция социальной активности; для мужчин, состоящих в официальном браке – интимно-сексуальная, хозяйственно-бытовая и функция социальной активности; для мужчин в церковном браке одинаковой значимостью обладают интимно-сексуальная функция, функция личностной идентификации с супругой, хозяйственно-бытовая функция, затем родительско-воспитательская, эмоционально-психотерапевтическая и функция социальной активности, и только потом – внешняя привлекательность супруги.

Таблица 1

Распределение мужчин и женщин трех форм брачных союзов по значимости основных семейных функций

Шкала семейных ценностей	Фактический брак		Официальный брак		Церковный брак	
	Мужчина	женщина	мужчина	женщина	Мужчина	Женщина
	M	*M*	*M*	*M*	*M*	*M*
Интимно-сексуальная	6,5	7,3	6,4	6,7	6,2	6,1
Личностной идентификации с супругом	6,4	6,2	5,8	5,7	6,2	6,4
Хозяйственно-бытовая	6,0	6,1	6,02	6,2	6,2	5,9
Родительско-воспитательская	5,7	5,5	5,7	5,5	5,9	6,2
Социальной активности	6,1	5,8	6,1	5,9	5,9	6,3
Эмоционально-психотерапевтическая	5,7	5,8	5,5	5,5	5,9	5,9
Внешней привлекательности	5,8	5,1	5,1	5,4	5,5	6,1

Если сравнивать три группы респондентов между собой, то можно обнаружить, что сожительствующие мужчины по сравнению с мужчинами, состоящими в официальном и церковном браках, оценивают как более значимые следующие семейные функции: интимно-сексуальную, личностной идентификации с супругой, социальной активности и внешней привлекательности. Мужчины же, находящиеся в венчанных отношениях, большую важность в сравнении с мужчина-

ми, состоящими в других формах брака, придают хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательской и эмоционально-психотерапевтической семейным функциям.

Что касается женщин, то для тех из них, кто находится в фактическом браке, наибольшей значимостью обладают интимно-сексуальная функция, функция личностной идентификации с супругом и хозяйственно-бытовая; для состоящих в официальном браке – интимно-сексуальная, хозяйственно-бытовая, социальной активности; для тех, кто находится в венчанном брачном союзе – личностной идентификации с супругом, социальной активности и родительско-воспитательская. При сравнении испытуемых трех групп по важности семейных функций было выявлено, что женщинам, находящимся в церковном браке в сравнении с женщинами, находящимися в других формах брачных союзов, свойственно придавать большее значение придавать функции личностной идентификации с супругом, социальной активности, родительско-воспитательской и психотерапевтической функции, а также внешней привлекательности. Сожительствующие женщины в сравнении с теми, кто состоит в официальном и церковном браках, большее значение придают интимно-сексуальной функции, а женщины, находящиеся в официальном браке, – хозяйственно-бытовой.

Таким образом, в результате исследования супружеских отношений в зависимости от формы брачного союза были получены данные о различии в представлениях о семейных функциях и удовлетворенности браком супругов, находящихся в фактических, официальных и венчанных брачных отношениях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Андреева, Т.В. Отношение к браку и семье сотрудников охранных структур / Т.В. Андреева, Ю.А. Шмотченко // Психологические проблемы российской семьи: матер. Всерос. науч. конф., под ред. В.К. Шабельникова, А.Г. Лидерса. – Москва, 2003. – Ч. 1. – С. 8–12.

2. Дементьев, Д.В. Удовлетворенность браком в семьях священнослужителей и мирян / Д.В. Дементьев // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2011. – Вып. 3-4. – С. 227–230

3. Кодекс Республики Беларусь о браке и семье [Электронный ресурс]: 9 июля 1999 г., № 273-З : принят Палатой представителей 3 июня 1999 г.: одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 24.10.2016 г. / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Минск, 2016.

4. Кузнецова, И.А. Духовно-нравственные ценности православия как фактор семейного воспитания детей: дис... канд. психол. наук 19.00.07 / И.А. Кузнецова. – СПб., 2007. – 231 с.

5. Маркатун, М.В. Сравнительная характеристка официального брака и сожительства (фактического брака) / М.В Маркатун, И.В. Добряков // Медицина и образование в Сибири. – СПб., 2008. – № 4.
6. Навайтис, Г. Семья и психолог. / Г. Навайтис. – Калининград, 1996. – 420 с.
7. Хачатрян, Л.А. Современный брак – результат эволюции семейно-брачных отношений / Л.А. Хачатрян // Вестник Пермского университета. – 2011. – Вып. 1(5). – С. 89–100.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

HEALTHY LIFESTYLE FORMATION OF HUMANITARIAN STUDENTS THROUGH PHYSICAL CULTURE

А.А. Кравченко

A.A. Kravchenko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: kravchenko_aa@bsu.by

Физическое воспитание студентов в учреждениях высшего образования направлено на формирование культуры здорового образа жизни, мотивацию к физическому совершенствованию и осознание значимости здоровья как ценности. Целью учебной дисциплины «Физическая культура» является формирование социально-личностных компетенций, обеспечивающих использование средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности. Исследование показывает потенциальную и реальную эффективность средств физической культуры в формировании культуры здорового образа жизни студенческой молодёжи.

Ключевые слова: образ жизни; здоровье студентов; средства физической культуры; физическое воспитание; культура здорового образа жизни.

Physical education of university students is aimed at culture of a healthy lifestyle formation, motivation for physical improvement and developing awareness of the importance of health as a value. The purpose of “Physical culture” discipline is the formation of social and personal competences, ensuring the use of means of physical culture and sports for human health sustaining and for professional development. The research shows potential and real efficiency of means of physical culture in a healthy lifestyle culture formation in students.

Keywords: lifestyle; students’ health; means of physical culture; physical education; culture of a healthy lifestyle.

Введение. Физическое воспитание студентов в учреждениях высшего образования (УВО) направлено на формирование культуры здорового образа жизни, мотивацию к физическому совершенствованию и осознание значимости здоровья как ценности. Физическое воспитание решает взаимосвязанные педагогические, гигиенические и прикладные задачи в рамках требований Кодекса Республики Беларусь об образовании [2], Закона Республики Беларусь «О физической культуре и спорте» [5], Государственных программ развития физической культуры и спорта [1] и развития студенческого спорта в Республике Беларусь [6], Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь [4].

Целью дисциплины «Физическая культура» является формирование социально-личностных компетенций, обеспечивающих использование средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности [3].

В соответствии с действующей типовой учебной программой СГ025-2017 для УВО, мы говорим о формировании социально-личностных компетенций, обеспечивающих целевое использование соответствующих средств физической культуры и спорта для сохранения, укрепления здоровья и подготовки к профессиональной деятельности [7].

Основная часть. В нашем исследовании изучалась организация системы физического воспитания в Гомельском филиале «Международного университета “МИТСО”» для определения ее эффективности в решении задач по формированию здорового образа жизни студентов. Нами проведен анализ нормативно-правовых актов, регулирующих физическое воспитание студентов УВО, и ретроспективный анализ учебных программ, документов планирования и учета, протоколов соревнований, отчетов ответственных лиц факультета экономики и права, сообщений электронных средств массовой информации. Можно сказать, что спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работе в филиале уделяется пристальное внимание. Проблемы этого важного направления идеологической и воспитательной работы всегда в поле зрения кафедры общенаучных и гуманитарных дисциплин, Совета по воспитательной работе, Совета факультета экономики и права и дирекции филиала.

Например, как следует из протокола заседания Совета факультета экономики и права от 19.05.2015 г.: в соответствии с календарным планом физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий филиала имели место такие события как «День здоровья» и соревнования различных уровней (филиал, район, город), требующие серьезного подхода и соответствующей подготовки.

Перечень мероприятий указывает на то, что субъектам образовательного процесса в Гомельском филиале «Международного университета «МИТСО» были предоставлены реальные и многосторонние возможности проявления социальной активности в рамках участия в различных спортивных мероприятиях:

5-6 сентября 2014 г. – физкультурно-оздоровительный праздник «День здоровья», посвящённый началу учебного года;

15-19 сентября 2014 г. – неделя здоровья под девизом «Молодежь. Здоровье. Образ жизни»;

20 сентября 2014 г. – День города, спортивно-силовое состязание «Самый сильный Гомельчанин»;

27-31 октября 2014 г. – городские соревнования по мини-футболу (фут-залу) среди юношей;

28–29 октября 2014 г. – соревнования по настольному теннису среди студентов вузов г. Гомеля (девушки, юноши);

10-14 ноября 2014 г. – соревнования по волейболу среди студентов вузов г. Гомеля (девушки);

01-08 декабря 2014 г. – соревнования по волейболу среди студентов вузов г. Гомеля (юноши);

25 февраля 2015 г. – районные соревнования по фут-залу;

25-27 февраля 2015 г. – соревнования по шахматам среди студентов вузов г. Гомеля (девушки и юноши);

25 марта 2015 г. – соревнования по плаванию в рамках XI круглогодичной спартакиады Советского района г. Гомеля среди студентов, проживающих в общежитиях (девушки и юноши);

01–02 апреля 2015 г. – соревнования по настольному теннису среди студентов вузов г. Гомеля (девушки, юноши);

13-18 апреля 2015 г. – неделя кафедры общенаучных и гуманитарных дисциплин (соревнования студентов, преподавателей и сотрудников в метании дартс, в беге на средние дистанции и спортивно-оздоровительной ходьбе на длинные дистанции);

23-24 апреля 2015 г. – соревнования по гиревому спорту среди студентов вузов г. Гомеля (юноши);

28–29 апреля 2015 г. – соревнования по многоборью «Защитник Отечества» среди студентов вузов г. Гомеля (юноши, девушки);

06 мая 2015 г. – областной массовый легкоатлетический пробег, посвященный 70-й годовщине Великой Победы;

12 мая 2015 г. – соревнования по туризму среди студентов вузов г. Гомеля (девушки и юноши);

12-13 мая 2015 года – соревнования по шашкам и шахматам в рамках XI круглогодичной спартакиады студентов вузов Советского района г. Гомеля (девушки и юноши).

Команды Гомельского филиала Международного университета «МИТСО» участвовали во всех соревнованиях в соответствии с положениями о районных, городских и областных соревнованиях.

Лучшие командные результаты за отчетный период: Второе общекомандное место в соревнованиях вузов Советского района г. Гомеля, посвященных Дню работников физической культуры и спорта (17 мая 2014); Первое место среди команд вузов Советского района г. Гомеля в гиревом спорте (17 мая 2014); Первое место среди команд вузов Советского района г. Гомеля в спортивном метании дартс (17 мая 2014); Третье место по плаванию (девушки) среди вузов Советского района г. Гомеля (25 марта 2015); Третье место по плаванию (юноши) среди вузов Советского района г. Гомеля (25 марта 2015); Третье командное место по настольному теннису (юноши) среди вузов Советского района г. Гомеля (29 октября 2014); Третье место в районных соревнованиях по мини-футболу (футзалу), состоявшихся 25 февраля 2015.

Лучшие личные достижения:

1. Листопадов Данила (группа 1076) – чемпион Республики Беларусь 2014 г. по бодибилдингу (выполнение норматива «Мастер спорта»); заявлен на участие в чествовании талантливой и одаренной молодежи г. Гомеля «Зорнае юнацтва» по итогам 2014 года, организованном Гомельским городским исполнительным комитетом.

2. Сницеренко Виталий (группа 1175з) – серебряный призер Чемпионата Республики Беларусь 2015 г. по бодибилдингу (выполнение норматива «Кандидат в Мастера спорта»).

3. Василенко Татьяна (группа 1272л) – призер чемпионата области, участница Кубка Республики Беларусь 2015 г., кандидат в Мастера спорта по пулевой стрельбе.

О результативности сложившейся в филиале системе спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы преподаватели физической культуры сообщали на конференциях различного уровня, конкурсах и в публикациях: 1) Междунар. науч.-практ. конф. в Витебском филиале МИТСО, 7 мая 2014 г.; 2) Респ. науч.-практ. конф. в ГГУ им. Ф. Скорины, 16 окт. 2014 г.; 3) Респ. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы медицины» и 23-ей итоговой научн. сессии ГГМУ, 13-14 нояб. 2014 г.; 4) VII Междунар. науч.-метод. конф. в БГУИР, 20 нояб. 2014 г.; 5) науч. конф. Гомельского филиала МИТСО, 6 фев. 2015 г.; 6) II Междунар. науч.-практ. конф. «Оздоровительная физическая культура молодежи: актуальные проблемы и перспективы»

в БГМУ, 2-3 апр. 2015 г.; 7) V Междунар. науч.-практ. конф. «Спортивное право в Республике Беларусь и за рубежом» в Минске с подведением итогов ежегодного конкурса «Спортивное право», проводимого союзом юристов Республики Беларусь и Президентским спортивным клубом, 10 апр. 2015 г.; 8) II Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы совершенствования физического воспитания в учебных заведениях» в ГГАУ, 10 апр. 2015 г.

Анализ документации кафедры социально-гуманитарных дисциплин и кафедры общенаучных и гуманитарных дисциплин показал, что в течение пятнадцати учебных лет решением задач физического воспитания и здорового образа жизни в филиале занимались специалисты, имеющие высшее профессиональное образование, послевузовскую подготовку и педагогический стаж более 20 лет.

Наш многолетний педагогический опыт позволяет утверждать, что существенное значение для создания оптимальной образовательной и воспитательной среды имеет разносторонняя подготовленность преподавателей физической культуры. Диверсификация интересов и квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) позволяет выстраивать эффективную и экономную систему физического воспитания и непрофессионального физкультурного образования студентов Международного университета «МИТСО».

Спортивно-массовая деятельность организована на базе филиала в 4 помещениях спортивного назначения и на 3 открытых спортивных площадках. Дополнительно арендовались спортивные залы Дворца культуры «Фестивальный» и ДЮСШ № 2, дорожки плавательных бассейнов «Дельфин» и ГУО СОШ № 61.

Спортивно-массовая работа и подготовка к соревнованиям проводилась в соответствии с утверждённым расписанием функционирования 10 спортивных секций (в том числе 5 секций в студенческом общежитии).

Во всех помещениях спортивного назначения высокий уровень загруженности: с 08.30 до 15.00 проходят учебные занятия, с 15.10 до 18.00 работают спортивные секции и факультативы для студентов, с 18.10 до 21.40 секции для преподавателей и сотрудников. В общежитии секции здоровья, ОФП, настольного тенниса, шахмат и шашек функционируют до 22.00.

В общежитии филиала проживает до 50% студентов дневной формы обучения, с которыми проводятся физкультурно-оздоровительные мероприятия по утвержденному расписанию работы спортивных секций по месту жительства.

Благодаря активности спортивных организаторов групп, членов БРСМ, студенческого профкома и спортивно-ориентированным студентам, проживающим в общежитии, спортивно-массовая работа по месту жительства большинства иногородних учащихся носит разнообразный, интересный и неформальный характер.

Студенческая спартакиада филиала традиционно проходит по 14 видам спорта.

Команды Гомельского филиала Международного университета «МИТСО» активно участвуют в соревнованиях в соответствии с положениями о районных, студенческих городских и областных соревнованиях.

В соответствии с календарным планом физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий, положением о спартакиаде преподавателей и сотрудников в филиале проводятся соревнования по дартсу, настольному теннису, шашкам, шахматам. Кроме этого, преподаватели участвуют в соревнованиях различного уровня, в том числе международных. Таким образом, в соответствии с Кодексом об образовании (ст. 51) соблюдается норма п. 1.5., требующая от ППС вести здоровый образ жизни, пропагандировать его среди обучающихся (студентов).

Наглядно-агитационная работа проводится путем своевременного размещения информации на стендах. Систематически анализируются итоги участия команд и отдельных спортсменов в соревнованиях и мероприятиях, готовятся отчеты и сообщения в СМИ. О результатах нашей спортивно-массовой работы неоднократно писали газеты «Советский район», «Гомельские ведомости» (в том числе электронные версии). Сообщалось об успехах студенческих команд на сайтах администрации Советского района г. Гомеля и «Международного университета «МИТСО».

Необходимо отметить, что наш опыт пропаганды здорового и спортивного образа жизни, подтверждает актуальность владения ППС современными информационными технологиями. Практика показывает высокую эффективность восприятия именно электронных средств массовой информации в молодежной среде.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании (ст. 2) основными направлениями государственной политики в сфере образования являются: создание необходимых условий для удовлетворения запросов личности в образовании, потребностей общества и государства в формировании личности, подготовке квалифицированных кадров, а также обеспечение деятельности учреждений образования по осуществлению воспитания, в том числе по формированию у граждан

духовно-нравственных ценностей, здорового образа жизни, гражданственности, патриотизма, ответственности, трудолюбия.

Учреждение образования обязано обеспечивать: материально-техническое обеспечение образовательного процесса в соответствии с установленными санитарными нормами, правилами и гигиеническими нормативами и создание безопасных условий при организации образовательного процесса, т.е. обучения и воспитания (ст. 28 Кодекса об образовании).

Говоря о материально-технических условиях обеспечения образовательного процесса, нужно отметить уникальность расположения Гомельского филиала «Международного университета «МИТСО». Филиал находится в рекреационной зоне парка «Фестивальный», по соседству с легкоатлетическим стадионом «Луч», спортивным залом Дворца культуры «Фестивальный», бассейнами «Дельфин» (ДЮСШ № 6) и ГУО СОШ № 61, что позволяет с наименьшими временными и финансовыми затратами организовывать учебную и учебно-тренировочную работу, спортивно-массовые и оздоровительные мероприятия на арендуемых площадях.

Заключение.

1. Созданные условия позволяют студентам не только на достойном уровне реализовывать свои права, но и выполнять свои обязанности в соответствии со ст.32 Кодекса об образовании: а) добросовестно и ответственно относиться к освоению содержания образовательных программ, программ воспитания; б) заботиться о своем здоровье, стремиться к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию.

2. Администрация и ППС Гомельского филиала УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» обеспечивают охрану здоровья обучающихся, которая включает: а) пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни; б) организацию оздоровления; в) создание условий для занятий физической культурой и спортом; г) профилактику и пресечение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, наркотических средств, психотропных, и токсических веществ в учреждении образования (ст. 41 Кодекса об образовании).

3. Обобщая наш многолетний опыт спортивно-педагогической работы, можно сделать вывод о том, что созданная и реализованная в Гомельском филиале УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» система физического воспитания и спорта решает задачи формирования культуры здорового образа жизни студентов, мотивации к физическому совершенствованию и осознания значимости здоровья как ценности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Государственная программа развития физической культуры и спорта в Республике Беларусь на 2016-2020 годы (постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 12 апр. 2016 г. № 303) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mst.by/ru/razvitie-sporta-ru/. – Дата доступа: 10.05.2018.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании (13 янв. 2011 г. № 243-З) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://kodeksy.by/kodeks-ob-obrazovanii. – Дата доступа: 10.05.2018.
3. Коледа, В.А. Основы физической культуры: учеб. пособие / В.А. Коледа, В.Н. Дворак. – Минск: БГУ, 2016. – 191 с.
4. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016-2020 гг. // Профессиональное образование. Республиканский портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=782. – Дата доступа: 15.05.2018.
5. О физической культуре и спорте: Закон Республики Беларусь (4 янв. 2014 г. № 125-з) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://mst.by/ru/law-laws-ru/. – Дата доступа: 10.05.2018.
6. Программа развития студенческого спорта в Республике Беларусь на 2017-2020 гг (постановление Министерства образования Республики Беларусь от 25 июля 2017 г. № 89) [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.sporteducation.by/img/file/01.pdf/. – Дата доступа: 10.05.2018.
7. Физическая культура: типовая учебная программа для учреждений высшего образования (утв. 27.06.2017 г.; Министерство образования Республики Беларусь); сост. В.А. Коледа [и др.]. – Минск: РИВШ, 2017. – 33 с.

ОСОБЕННОСТИ И РАЗЛИЧИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ОТДЕЛЕНИЯ АНЕСТЕЗИОЛОГИИ И РЕАНИМАЦИИ

PECULIARITIES AND DIFFERENCES IN PSYCHOEMOTIONAL STATE OF ANAESTHESIOLOGY AND REANIMATION DEPARTMENT MEDICAL STAFF

Л.М. Левшук[1], Т.С. Гуляко[2], С.В. Альшевская[1], И.Н. Загарских[2]

L.M. Levshuk[1], T.S. Gulyako[2], S.V. Alshevskaya[1], I.N. Zagarsky[2]

Белорусский государственный университет [1]
ГУ «9-я городская клиническая больница» [2]
Минск, Беларусь
Belarusian State University[1]
SE "9th city clinical hospital" [2]
Minsk, Belarus
e-mail: lili.lev@mail.ru, *s.alshevska@mail.ru*, *uz9gkb@tut.by*

Медицинские работники подвержены многочисленным стрессам, связанным с огромной ответственностью за жизнь и здоровье пациентов,

длительным пребыванием в «поле» отрицательных переживаний. Существование в подобных условиях требует от специалиста медицинского учреждения высокой психологической устойчивости, умения противостоять стрессу, информационным и эмоциональным перегрузкам.

Ключевые слова: эмоции; психоэмоциональное состояние; стресс; медицинские работники; отделение реанимации, анестезиологии.

Medical workers are subject to numerous stresses, associated with a huge responsibility for the life and health of patients, a long stay in the "field" of negative experiences. Being in such conditions requires from a specialist of the medical institution high psychological stability, the ability to resist stress, information and emotional overload.

Keywords: emotions; psychoemotional state; stress; medical workers; reanimation department, anesthesiology.

Профессия врача предъявляет к личности требования, связанные с эмоциональными перегрузками, частыми стрессовыми ситуациями, с дефицитом времени, необходимостью принимать решения при ограниченном объеме информации, с высокой частотой и интенсивностью межличностного взаимодействия. По роду профессиональной деятельности врач сталкивается со страданием, болью, смертью. Работа врача – особый вид деятельности, характеризующийся состоянием постоянной психологической готовности, эмоциональной вовлеченности в проблемы окружающих, связанные с состоянием их здоровья, практически в любых ситуациях предполагающих межличностное взаимодействие.

Одной из проблем психического благополучия, качества жизни и профессиональной эффективности врачей является пребывание в условиях хронического стресса. Отсюда требования, предъявляемые к эмоциональной сфере медицинских работников, довольно противоречивые. Как чрезмерная эмоциональность, так и эмоциональная заторможенность могут быть препятствием для осуществления четких и быстрых действий. Существование в подобных условиях требует от специалиста медицинского учреждения высокой эмоциональной устойчивости, стабильности, психологической надежности, умения противостоять стрессу, информационным и эмоциональным перегрузкам [2].

Труд большинства медицинских работников осуществляется в условиях постоянного воздействия неблагоприятных производственных факторов различной природы, нервно-эмоционального перенапряжения, высокой ответственности. К числу психологических стресс-факторов, эффект которых сказывается на медицинском персонале, относятся:

– большое количество контактов с больными людьми и их родственниками, постоянное соприкосновение с чужими проблемами и чу-

жой болью, с негативными эмоциями, которые несут отрицательную энергию;

– повышенные требования к профессиональной компетентности врача и к служению другим, самоотдаче;

– ответственность за жизнь и здоровье других людей;

– производственная среда с такими факторами социального риска, как преступность, наркомания, бездомность и др. [7].

Особенности профессиональной деятельности медицинских работников заключаются в интеллектуальности и эмоциональной насыщенности труда, а также в необходимости высокой квалификации и специализации, повышенной ответственности, нередко связанной с риском.

Медицинский персонал подвержен высокому профессиональному риску заражения парентеральными вирусными гепатитами, ВИЧ-инфекцией, туберкулёзом. Медицинский работник находится в постоянном контакте с лекарственными и дезинфицирующими средствами, что создаёт опасность аллергических, токсико-химических поражений. Воздействие ионизирующих и неионизирующих (радиация, ультразвук, лазерное излучение) излучений является потенциальными причинами для возникновения многих заболеваний.

Врачи, перед которыми стоят задачи профилактического подхода к оказанию помощи на практике, часто не в состоянии реализовать этот принцип на самих себе. Состояние здоровья врачей не может не отражаться на качестве их работы и, вероятно, является одной из причин снижения профессиональной продуктивности.

Низкая оплата труда медицинских работников в условиях развития рыночной экономики заставляет работать, часто пренебрегая временем, предусмотренным на отдых для восстановления физического и эмоционального баланса организма. Огромная ответственность за конечный результат своей деятельности приводит к перенапряжению отдельных органов и систем, возникновению различных болезненных состояний [6].

Известно, что синдрому профессионального выгорания наиболее подвержены специалисты, вынужденные по роду своей деятельности осуществлять многочисленные и интенсивные контакты с другими людьми. Неслучайно одна из первых исследовательниц «выгорания», социальный психолог К. Маслач определила «выгорание» как «плату за сочувствие». В результате «из платы за сочувствие» синдром эмоционального выгорания превратился в «болезнь» социальных работников, в том числе представителей медицинской сферы [4].

Пациенты зачастую ожидают сочувствия к себе, проявления эмпатии со стороны врача. Данный фактор влияет на общепринятое мнение

о том, что врач должен быть человеком с высоким уровнем эмпатии, так как он сможет лучше соотнести себя с пациентом и понять, что тот испытывает. Подобные обстоятельства вынуждают врачей укреплять механизмы собственной психологической защиты, которые ограждают их от пациента. Такие защитные механизмы снижают уровень эмпатии, тем самым, однако, уменьшая риск эмоционального выгорания [3].

Изменения в психоэмоциональном состоянии медицинского работника связаны также с частым и длительным пребыванием в «поле» страдания пациентов, боли, отчаяния, раздражения и т.д., которые так или иначе по механизму эмоционального заражения передаются врачам.

Д.Р. Мерзлякова обращает внимание на личностные качества, которые важны для работы врачей: увлеченность своей специальностью, активный гуманизм независимо от наличия антипатии, желание делать добро, чувство долга, способность к состраданию, доброта и любовь к людям; умение вызывать доверие у пациентов, готовность облегчить страдания, выдержка, терпимость, коммуникативность, готовность к самопожертвованию; ответственность за результаты лечения, развитое восприятие («клинический нюх», «клинический глаз»), устойчивая эмоциональная сфера, способность не поддаваться панике, высокая психологическая культура, деликатность и тактичность, оптимизм, способность подавлять в себе чувство брезгливости у постели больного [5].

С целью определения различий в психоэмоциональном состоянии работников реанимации и анестезиологии нами были проведены исследования с использованием методики «Шкала психологического благополучия» К. Риффа (в адаптации Н.Н. Лепишинского, Л.А. Пергаменщик). Медицинские работники отделений реанимации и анестезиологии заполнили тестовые таблицы (120 человек, средний возраст 38 лет, стаж работы в отделениях анестезиологии и реанимации от 10 до 15 лет).

Сравнительная характеристика результатов психологического тестирования по «Шкалам психологического благополучия» в группах медицинских работников службы анестезиологии (60 чел.) и службы реанимации (60 чел.) представлена в таблице 1 (с приведенными уровнями статистической значимости различий).

Таблица 1

Сравнительная характеристика результатов психологического тестирования по «Шкалам психологического благополучия» в группах исследуемых

Показатели	Работники Реанимации, n = 60	Работники анестезиологии, n =60	$t_{табл}$	$t_{эмп}$	Уровень значимости (Р)
Позитивные отношения	72,73 ± 1,96	79,18 ± 1,54	1,97	2,1	< 0,05
Автономия	44,22 ± 2,24	52,14 ± 1,89	1,97	3,2	< 0,05
Управление средой	50,07 ± 2,67	56,14 ± 2,14	1,97	2,3	< 0,05
Личностный рост	56,88 ± 2,17	63,56 ± 2,25	1,97	2,6	< 0,05
Цели в жизни	45,87 ± 1,88	47,12 ± 2,02	1,97	1,1	> 0,05
Самопринятие	50,63 ± 2,08	52,16 ± 1,98	1,97	0,8	> 0,05
Баланс аффекта	59,88 ± 2,22	63,88 ± 2,22	1,97	1,1	> 0,05
Осмысленность жизни	56,25 ± 1,95	62,16 ± 2,03	1,97	2,4	< 0,05
Человек как открытая система	53,07 ± 2,16	59,12 ± 1,56	1,97	2,9	< 0,05
Психологическое благополучие	476,60 ± 6,04	535,46 ± 5,12	1,97	3,8	< 0,05

Анализ результатов психологического тестирования по «Шкалам психологического благополучия» в группах медицинских работников показал, что большинство медицинских работников как службы реанимации (50%), так и анестезиологии (76,7%) имеют высокий уровень выраженности позитивных отношений. Это свидетельствует о умении личности строить доверительные отношения с окружающими, о способности сопереживать, допускать, что человеческие отношения строятся на взаимных уступках.

Достаточно высокий уровень автономии следует отметить у всех медицинских работников отделения (сотрудники реанимации – 56,7%, сотрудники анестезиологии – 81,7%), однако у работников службы анестезиологии данный показатель значительно выше. Это дает возможность характеризовать их как самостоятельных, независимых личностей, способных противостоять трудностям и, действуя определенным образом, регулировать собственное поведение.

Высокий уровень управления средой определился у медицинских работников службы анестезиологии (66,7%), что свидетельствует о способности к более выраженному контролю своей внешней деятельности и более эффективному использованию

предоставляющихся возможностей, чем у работников отделения реанимации (43,3%).

Уровень личностного роста и уровень выраженности целей в жизни отмечен высоким у медицинских работников службы анестезиологии (66,7% и 56,7% соответственно); у медицинских работников отделения реанимации оба показателя имели средний уровень выраженности и значительно отличались от таковых в группе работников реанимации. Следовательно, медицинские работники службы анестезиологии более, чем медицинские работники реанимации, открыты новому опыту, испытывают чувство реализации своего потенциала, изменяются в соответствии с собственными познаниями и достижениями.

46,7% медицинских работников службы реанимации и 65% медицинских работников анестезиологии имеют высокий уровень самопринятия; их можно характеризовать, как людей, которые позитивно относятся к себе. При этом у 66,7% медицинских работников службы анестезиологии наличие высокого уровня выраженности баланса аффекта позволяет им быть более уверенными в себе и собственных силах, иметь высокое мнение о собственных возможностях, принимать себя со всеми достоинствами и недостатками. У них преобладает позитивная самооценка, чувство компетентности в управлении повседневными делами.

Высокий уровень осмысленности жизни определен только у 43% медицинских работников службы реанимации и у 71,7% работников службы анестезиологии, что свидетельствует о наличии у большинства сотрудников анестезиологии реальных жизненных целей и убеждений, придающих жизни смысл.

У медицинских работников службы реанимации высокий уровень выраженности по шкале «человек как открытая система» определен в 32,8% случаев, а у медицинских сотрудников анестезиологии – высокий уровень данной шкалы составляет 40%. Это характеризует непосредственность и естественность переживаний личности, высокую способность усваивать новую информацию, открытость новому опыту.

В целом, высокий уровень психологического благополучия определен у большинства медицинских работников службы анестезиологии – в 76,7%, у медицинских работников службы реанимации – только в 46,7%.

Таким образом, анализ полученных данных по различиям в психоэмоциональном состоянии медицинских работников отделения анестезиологии и реанимации показал наличие в группе сотрудников анестезиологии статистически значимых различий по большинству из изучаемых показателей психологического благополучия в сравнении с груп-

пой работников реанимации. Полученные результаты исследования могут быть полезны для практикующих психологов и врачей психотерапевтов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Балыкина, О.С. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности у представителей сферы образования / О.С. Балыкина, Н.М. Ерохина, Л.П. Петухова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2013. – № 11 (105). – С. 17–23.
2. Баробанова, М.В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» / Баробанова М.В. // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 1995. – № 1. – С. 54–58.
3. Кощеева, Н.А. Психологические характеристики медицинских сестер в условиях профессионального стресса: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19. 00. 03 / Н.А. Кощеева. – М., 2010. – 24 с.
4. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 4-5.
5. Мерзлякова, Д.Р. Факторы профессионального стресса, влияющие на психологическую безопасность сотрудников «скорой помощи»/ Д.Р. Мерзлякова, М.П. Семкова // Вестник УдмГУ. – 2011. – № 3. – С. 56-60.
6. Хильмончик, Н.Е. Теоретические основы сестринского дела в контексте реформирования здравоохранения / Н.Е. Хильмончик// Медицинская сестра на рубеже XXI века Сб. научн. работ. – Гродно, 2002. – С. 141-142.
7. Хохлов, Р.А. Влияние синдрома эмоционального выгорания на стереотипы врачебной практики и клиническую инертность / Р.А. Хохлов, Э.В. Минаков, Г.И. ФурменкоАхмеджанов // Рациональная фармакотерапия в кардиологии. – 2009. – № 1. – С. 12-22.

ВЛИЯНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ НА МОТИВАЦИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 9-11 КЛАССОВ

THE INFLUENCE OF LOCUS OF CONTROL ON STUDENTS' FUTURE CAREER MOTIVATION (GRADES 9-11)

В.С. Омелюсик

V.S. Amialiusik

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: valeria.amialiusik@mail.ru

В данной статье рассматривается теоретические аспекты уровня субъективного контроля и мотивации профессиональной деятельности, и

описываются результаты исследования данных психологических характеристик у учащихся 9-11 классов.

Ключевые слова: уровень субъективного контроля; локус контроля; мотивация профессиональной деятельности; школьники.

The article considers theoretical aspects of subjective control level and career motivation, and describes the results of these psychological characteristics research in students of grades 9-11.

Keywords: level of subjective control; locus of control; career motivation; high school students.

Введение. В 2016 году исследовательским центром Работа.tut.by был проведен опрос среди 664 белорусов на предмет занятости по полученной во время профессионального обучения специальности. 99,5 % опрошенных задумывались о смене профессиональной деятельности, около трети уже работает не по специальности, а десятая часть опрошенных намеревается это сделать в ближайшее время. Мы можем предположить, что данная ситуация является следствием того, что еще на этапе определения сферы профессиональной деятельности и своей будущей специальности многие молодые люди делают выбор, не соответствующий собственным задаткам, способностям, представлениям о будущей профессиональной деятельности, мотивам и интересам. Следовательно, есть смысл изучать данные компоненты вместе или по отдельности. В данной работе мы решили более подробно изучить мотивацию будущей профессиональной деятельности у подростков и таким образом выявить, чем в общем их хотелось бы ее наполнять.

Таким образом, целью исследования являлось изучение мотивации будущей профессиональной деятельности и ее зависимость от уровня субъективного контроля учащихся 9-11 классов.

Гипотеза исследования: Существует статистически значимая зависимость мотивации будущей профессиональной деятельности учащихся 9-11 классов от их уровня субъективного контроля.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов для дальнейшего совершенствования образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования, в том числе подготовки и проведения специальных мероприятий, которые оказывают влияние на профессиональное становление и формирование ответственного отношения к собственной жизни и результатам деятельности у учащихся 9-11 классов.

Теоретические положения. Мотивация профессиональной деятельности – это совокупность внешних и внутренних побуждений, которые обуславливают выбор профессии, придают ей смысл и направленность.

Уровень субъективного контроля – это субъективная оценка человеком своей способности влиять на большинство жизненных ситуаций в той или иной сфере деятельности. Для людей с низким уровнем субъективного контроля (экстернальный локус контроля) присущи следующие характерные черты [1, 4]: эгоистичность, зависимость, нерешительность, неискренность, раздражительность, меньшая терпимость к другим, агрессивность, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, подозрительность, конфортность. Людям с высоким уровнем субъективного контроля (интернальный локус контроля) присущи следующие характерные черты [1, 4]: доброта, независимость, решительность, справедливость, дружелюбность, честность, самостоятельность, уравновешенность, уверенность в себе, настойчивость в достижении поставленной цели, склонность к самоанализу.

Для обнаружения взаимосвязи между уровнем субъективного контроля и мотивацией профессиональной деятельности, а так же для установления характера этой взаимосвязи у учащихся 9-11 классов мы провели обследование школьников ГУО "Щомыслицкая СШ" и ГУО "Боровлянская СШ №2" в количестве 30 человек. Из них 16 человек – мужского пола и 14 – женского. Возрастной ценз составил 14-17 лет: 14 человек – 17 лет, 12 человек – 16 лет, 2 человека – 15 лет, 2 человека – 14 лет. Использовалась методика изучения мотивации профессиональной карьеры Шейна («Якоря карьеры») и Опросник «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л. М. Эткинд).

Исследование мотивации профессиональной деятельности показало, что наиболее важным мотивационным фактором для учащихся выпускных классов является **«Служение»**. Это значит, что им бы хотелось помогать людям, улучшать их среду обитания, их мотивирует возможность непосредственного внесения положительных изменений в мир и общество.

Следующим по важности фактором является **стабильность места работы и автономия**. Это говорит о том, что уже в данном возрасте (14-17 лет) ребята ценят стабильность получения дохода и возможность независимо принимать решения.

Меньше всего старшеклассники ориентированы на развитие **профессиональной компетентности и стабильное место жительства**, что можно объяснить тем, что, во-первых, они наблюдают нестабильность в экономике, когда тем, кто не угадал с профессией, приходится быстро переучиваться, чтобы иметь возможность зарабатывать; во-вторых, старшеклассники находятся в подростковом возрасте, в котором как

известно дети стремятся жить самостоятельной жизнью. Таким образом, в данном возрасте при данном социальном статусе отмечается сдвиг ценностных ориентиров в направлении стремления к совершенствованию мира, самостоятельности и стабильности места работы.

Исследование уровня субъективного контроля позволило обнаружить, что выборка характеризуется экстернальным локусом контроля. Это главным образом проявляется в склонности полагаться не на свои силы, возможности и самостоятельные действия, а на волю случая и деятельность других людей. Большая часть выборки не считает себя способной осуществлять активные действия и отличается реактивным реагированием на возникающие ситуации. Также нами отмечено, что выпускники общеобразовательных школ воспринимают большинство результатов эмоционально переживаемых как положительные, достигнутые самостоятельно, присваивают их скорее себе, нежели благоприятно сложившимся обстоятельствам или помощи других людей, способны ставить перед собой цели и ориентироваться на их достижение. Однако обратная ситуация наблюдается с **интернальностью неудач:** учащиеся 9-11 классов не берут на себя ответственность за отрицательные события, произошедшие с ними, считают, что они происходят «из-за» других людей, неблагоприятного стечения обстоятельств, невезения.

Проведя **корреляционный анализ** между полученными значениями по шкалам, описывающим мотивацию к профессиональной деятельности и уровень субъективного контроля, мы выявили, что:

− чем выше интернальность достижений, тем приоритетнее в работе такие мотивационные факторы как служение, вызов, интеграция стилей жизни и предпринимательство ($p = 0{,}006$, $p = 0{,}03$, $p = 0{,}03$, $p = 0{,}002$);

− чем выше интернальность семейных отношений, тем сильнее стремление к интеграции стилей жизни ($p = 0{,}003$);

− чем больше у выпускников выражена интернальность неудач (обвинение себя в неуспехах), тем менее для них важна стабильность места работы ($p = 0{,}03$).

Вывод. Школьники выпускных классов в основном характеризуются внешним локусом контроля, высокой интернальностью успеха и низкой интернальностью неудач. В структуре мотивации профессиональной деятельности преобладают мотивы служения, стабильности места работы и автономии. Полученные статистически значимые результаты говорят о наличии зависимости между уровнем субъективного контроля и мотивацией к профессиональной деятельности, однако она не является абсолютной, т.к. из 60 возможных зависимостей мы обнаружили 6. Таким образом, наша гипотеза подтверждается частично. Учитывая, что у старшеклассников наблюдается низкая общая интернальнасть и осо-

бенно интернальность неудач, мы считаем важным разрабатывать и внедрять мероприятия по повышению данных показателей (тематические выступления, видеоролики с обсуждением, тренинги и т.д.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Горская, Н.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности / Н.Е. Горская, В.Е. Глызина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2016. – С. 129-132.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 187 с.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
4. Купер, К. Индивидуальные различия / К. Купер – Минск: Аспект Пресс, 2000. – 120 с.

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ОБ ОСНОВНЫХ УГРОЗАХ И ОПАСНОСТЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА

FIRST-YEAR HUMANITARIAN STUDENTS' AWARENESS OF THE MAIN THREATS AND DANGERS OF THE MODERN WORLD

И.В. Пантюк

I.V. Pantiouk

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: pantiouk@bsu.by

Рассматриваются вопросы преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности человека». Изучается осведомленность студентов гуманитарного профиля об основных угрозах и опасностей современного мира. Проведен опрос среди студентов специальностей «Современные иностранные языки (перевод)» и «Прикладная информатика».

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности; студенты; глобальные проблемы экологии; среда обитания.

The abstract: The article considers the issues of teaching the academic discipline "Human Life Safety". The awareness of humanitarian students of the main threats and dangers of the modern world is studied. A survey was conducted among students majoring in "Modern Foreign Languages (translation)" and "Applied Informatics".

Keywords: life safety; students; global problems of ecology; habitat.

Введение. В последнее время необычайно возросло значение глобальных проблем современности: возможность уничтожения человечества в мировой термоядерной войне; возможность всемирной экологической катастрофы; духовно-нравственный кризис человечества. Глобальные проблемы явились результатом качественно нового уровня взаимодействия человека, природы и общества. Появлению и обострению глобальных проблем способствовали также быстрый демографический рост на планете, создание оружия массового поражения, применение которого угрожает существованию всей цивилизации, ухудшение социально-экономических условий существования отдельного человека, способствующих нервно-психологическим нагрузкам, распространению болезней, наркомании, алкоголизма, СПИДа, деградации культуры и нравственности. Непрерывная интенсификация и расширение масштабов хозяйственной деятельности человека, сопровождаемые неуправляемым ростом производства и нарушениями экологии, приводят ко все более частому возникновению природных и техногенных ситуаций, характеризующихся резким отклонением от норм различных явлений и процессов. Они приводят к возникновению стихийных бедствий, катастроф и аварий с многочисленными человеческим жертвами, огромными материальными потерями и нарушением условий жизнедеятельности [1]. Предупреждение чрезвычайных ситуаций, вызываемых указанными причинами, является актуальной проблемой современности. Умелые действия по спасению людей, оказанию ими необходимой помощи и проведению аварийно-спасательных работ в очагах поражения при чрезвычайных ситуациях позволяют сократить число погибших, сохранить здоровье пострадавшим, уменьшить материальные потери. В связи с этим все более возрастает значение подготовки специалистов с высшим образованием, способных грамотно и умело организовать действия по предотвращению экстремальных ситуаций и ликвидации опасности.

В высших учебных заведениях Республики Беларусь обязательным государственным компонентом учебных планов и программ подготовки специалистов является учебная общепрофильная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности человека». Главная цель ее изучения в учреждениях высшего образования – формирование культуры безопасности жизнедеятельности будущих специалистов. Дисциплина основана на системе социальных норм, ценностей и установок, обеспечивающих сохранение их жизни, здоровья и работоспособности человека в условиях постоянного взаимодействия со средой обитания. Главная задача курса "Безопасность жизнедеятельности человека" – сформировать у студентов сознательное и ответственное отношение к вопросам лич-

ной безопасности и безопасности окружающих, привить основополагающие знания и умения по оценке опасности, определять способы надежной защиты от них, оказывать само- и взаимопомощь, а также ликвидировать последствия чрезвычайных ситуаций.

Основная часть. Цель настоящего исследования – определить уровень осведомленности первокурсников гуманитарного профиля об основных угрозах и опасностях современного мира.

Задачи исследования – провести опрос студентов 1 и 3 курсов разных специальностей об их представлениях о потенциальных опасностях, угрожающих их жизни и здоровью; проанализировать соответствие знаний современным научным данным; выявить различия между курсами студентов разных специальностей.

Нами на вводной лекции по курсу «Безопасность жизнедеятельности человека» проведен опрос студентов 1 курса специальности «современные иностранные языки (перевод)» и студентов 3 курса специальности «прикладная информатика». Всего в исследовании приняли участие 64 человека в возрасте 17-20 лет.

В анонимной анкете необходимо было написать шестнадцать потенциальных опасностей, угрожающих их жизни и здоровью, далее – осмыслить эти представления, объединив их по смыслу и причинам возникновения, сократив список сначала до четырёх понятий, потом до двух и, наконец, оставить одно.

Анализ полученных результатов показал, что большинство студентов обеспокоены глобальными проблемами распространения среди молодежи курения, наркомании, алкогольной зависимости и травматизма. Среди ответов были: «инфекционные болезни», «эпидемии», «аллергии», «продукты питания» и «высота». Также отмечены социальные сети и Интернет, транспортные происшествия и террористические акции, которые потенциально несут угрозу здоровью.

В таблице представлен рейтинг потенциальных опасностей, угрожающих жизни и здоровью студентов специальностей «современные иностранные языки (перевод)» и «прикладная информатика».

Таблица 1

Рейтинг потенциальных опасностей, угрожающих жизни и здоровью студентов специальностей «современные иностранные языки (перевод)» и «прикладная информатика»

Потенциальные опасности, угрожающие жизни и здоровью	Студенты специальности «современные иностранные языки (перевод)	Студенты специальности «прикладная информатика»
наркотики	65,3 %	73,1 %
алкоголь	54,3 %	58,2 %
травмы	37,4 %	41, 7 %
инфекционные болезни	45,0 %	50,8 %
эпидемии	27,22	29,8 %
продукты питания	23,7 %	21,0 %
социальные сети, Интернет	20,1 %	19,5 %
транспортные происшествия	18,4 %	15,8 %
террористические акции	9,5 %	10,9 %

В целом студентам удалось сгруппировать выявленные ими угрозы, связанные с природными катаклизмами, с загрязнением окружающей среды, техногенными авариями и катастрофами. Существенных различий между группами студентом 1 и 3 курсов разных специальностей не выявлено, что свидетельствует о хорошей подготовке в процессе обучения в общеобразовательной школе по дисциплине «Основы жизнедеятельности человека».

Следует отметить осмысленность студентами глобальных экологических процессов современности. Студенты осознают опасность явлений природы и отрицательного воздействия деятельности человека на среду обитания.

Заключение. Таким образом, существенных различий в базовых знаниях об основных опасностях, угрожающих жизни и здоровью студентов разного профиля образования не выявлено. Все отмечают опасность распространения в молодежной среде наркомании, алкоголизма и курения, отрицательного воздействия деятельности человека на окружающую среду. Мы надеемся, что в процессе обучения будущие специалисты освоят не только теоретические основы жизнедеятельности в системе «человек – среда обитания», но и приобретут навыки безопасного поведения и выживания в условиях чрезвычайных жизненных ситуаций и происшествий. Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности человека» изучает теорию и практику защиты человека от опасных и вредных факторов (опасностей) во всех сферах его деятельности. Изучение дисциплины в учреждениях образования предназначено для ста-

новления в среде специалистов и руководителей современной культуры безопасности, отвечающей особенностям новой эпохи развития человечества. Содержание дисциплины носит практико-ориентированный характер, поскольку важнейшей задачей данной дисциплины является формирование сознательного и ответственного отношения к здоровью и жизни как непреходящим ценностям; приобретение навыков в оказании первой помощи пораженным в чрезвычайных ситуациях, при несчастных случаях на производстве и в быту, при наличии угрозы для их жизни до прибытия скорой медицинской помощи. Курс данной дисциплины ориентирован также на воспитание и формирование духовно-нравственной. Ведь духовно и нравственно развитый человек никогда не примет насилия ни по отношению к другому человеку, ни по отношению к природе. С мелочей, с неправильного индивидуального поведения человека вырастают и глобальные проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Козел, Р.Н. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности человека». Для специальности профиля А «Педагогика» / Р.П. Козел, В.П. Сытый, Я.Ф. Комяк и др. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2014. – 446 С. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/3432 /1/%D1%81%D1%82%D0%9A7.pdf. – Дата доступа: 14.05.2018.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

STUDENT'S PERSONAL POTENTIAL DEVELOPMENT IN RESEARCH ACTIVITY

О.Г. Прохоренко

A. Prakharenka

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: prakharenko@bsu.by

В статье раскрыты сущность и содержание исследовательской деятельности обучающихся, определена ее роль в развитии личностного потенциала студентов.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; развитие личностного потенциала.

The article deals with the content of research activity, reveals its possibilities in student's personal potential development.

Keywords: research; personal potential development.

В настоящее время особое внимание теоретиков и практиков привлекает исследовательская деятельность, ее образовательные ресурсы. Выявление воспитательного потенциала исследовательской деятельности невозможно без раскрытия ее сущности и содержания.

Идея организации образования путем постановки познавательных и практических задач, требующих самостоятельного, творческого решения не нова в педагогической практике. Еще в середине 19 века Ф. Дистерверг высказал новаторскую для своего времени мысль о том, что развитие человека происходит в деятельности, и тем самым заложил основы развивающего обучения, сформулированные в 33 законах и правилах обучения.

В последней трети XIX века педагоги А.Я. Герд, М. М. Стасюлевич, Р.Э. Армстронг, Т. Гексли сформулировали общую идею исследовательского метода, называвшегося эвристическим, лабораторно-эвристическим, опытно-эвристическим, опытно-испытательным, методом лабораторных уроков, естественно-научным, исследовательским принципом, подходом и т.д. проникая в практику обучения, исследовательский метод способствовал ликвидации системы заучивания учебного материала, формированию готовности к самостоятельной умственной деятельности, создавал атмосферу увлеченности учением, доставлял радость самостоятельного поиска и открытия [10].

Наряду с исследовательским методом зарождался и метод проектов. История возникновения этого метода восходит ко второй половине XIX в. Он появился в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях так называемой прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством делания» (Дж. и Э. Дьюи, У.-Х. Килпатрик). Ведущая идея данной научной школы состояла в том, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась по принципу «Все из жизни, все для жизни», т.е. основу школьных программ составляла опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и строящаяся на его интересах. Главной задачей проектов выделялось вооружение ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях.

В 20-х гг. XX в. метод проектов привлек внимание советских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Сторонники

метода проектов в Советской России В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, с помощью которого приобретение знаний осуществлялось на основе и в связи с трудом учащихся. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно. Однако, универсализация данного метода, однобокое увлечение проектами в ущерб общему развитию личности, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к тому, что уровень общеобразовательной подготовки резко снизился [13].

Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах, где идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников. «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить,» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В конце 50-х гг. усилилось внимание исследователей к активизации познавательной деятельности учащихся (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин), в начале 60-х идея исследовательского метода была восстановлена и переросла в концепцию системного исследовательского подхода. В состав содержания образования наряду со знаниями, умениями и навыками включены новые компоненты, обеспечивающие усиление развивающей и воспитывающей функции обучения – опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру и друг другу.

Сегодня исследовательская деятельность рассматривается как неотъемлемая характеристика личности, характеризующая компетентность в любой сфере деятельности. Анализ научных трудов А.И. Савенкова [16], Н.В. Ивановой [7], Н.Л. Калугиной [9], И.Б. Карнауховой [10], И.И. Цыркуна [17] выявляет, что включение студента в исследовательскую деятельность способствует формированию познавательно-ценностного отношения к миру и окружающей действительности, активной жизненной позиции, потребности в саморазвитии.

В психолого-педагогической литературе основой исследовательской деятельности выделяется биологически предопределенная потребность в исследовательском поведении, однозначного определения которому, как сложному психическому явлению, не дано. Основанием для различных подходов к толкованию исследовательского поведения являются истоки его возникновения. В связи с чем встает вопрос: опосредованно ли желание исследовать окружающий мир внешними обстоятельствами (как реакция на ситуацию неопределенности, актуализирующаяся, когда стереотипное поведение не дает желаемого результата) или это стремление обусловлено внутренними потребностями в поисковой активности. Таким образом, исследовательское поведение толкуется как:

– поиск информации (Г. Фейн, Поддьяков А.Н.);

– поведение, направленное на уменьшение возбуждения, вызванного неопределенностью (Д. Берлайн.);

– поведение, направленное на изучение объекта, имеющее в своей основе психическую потребность в поисковой активности (Савенков А.И.).

Опираясь на данные психологии и психофизиологии, ученые сходятся во мнении, что основной стимул исследовательского поведения – глубинная, внутренняя, биологическая по природе потребность человеческой психики. В основе этой потребности лежит выявленный И.П. Павловым и названный им «ориентировочно-исследовательский рефлекс», который относится к числу безусловных и рассматривается как первоначальная психическая реакция на новый стимул. И.П. Павлов считал, что эта любознательность имеет самостоятельное побуждающее значение, является движущей силой развития и саморазвития. Благодаря ей биологический организм становится активным соучастником прогресса своей популяции и всего живого.

В научной литературе выделяют различные проявления исследовательского поведения:

– интуитивное, развивающееся на основе «метода проб и ошибок»;

– конструктивное, выверенное логически.

Второе проявление исследовательского поведения предполагает переход к исследовательской деятельности, порождаемой в результате функционирования механизма поисковой активности. Руководствуясь данными исследователей И.С. Ротенберга, С.М. Бондаренко, ученые отмечают, что уровень развития потребности в исследовательском поведении находится в прямой зависимости от уровня психической организации живого существа. Чем выше уровень развития потребности в исследовательском поведении, тем интенсивнее развивается организм,

т.е. чем совершеннее нервная система, тем интенсивнее она себя совершенствует [16].

В педагогической литературе представлены различные подходы к определению исследовательской деятельности. Одни ученые понимают исследовательскую деятельность как связанную с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, структурированную, исходя из принятых в науке традиций: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методов исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы (А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Е.В. Титов, О.Б. Рогова, В.М. Самохина). Другие – как мыследеятельность, направленную на выявление сущности изучаемых явлений, процессов, на поиск закономерностей, отвечающую познавательным мотивам и личностным потребностям учащегося, отличающуюся персонифицированностью, творчеством, коммуникабельностью [6, с. 9]. Третьи – как совокупность действий поискового характера, ведущих к самостоятельному открытию учащимися неизвестных им фактов, теоретических знаний и освоению новых способов деятельности [2].

Основными формами учебно-исследовательской деятельности являются обзоры новейшей литературы по исследуемой проблеме, рефераты, научные доклады, сообщения, задания поискового характера, работа творческих и проблемных групп, курсовые и дипломные работы, участие в социологических и педагогических исследованиях. Формами научно-исследовательской работы студентов считают конференции, круглые столы, статьи, сборники, тезисы конференций, работы, выдвигаемые на конкурсы, стажировки.

Таким образом, главная цель учебно-исследовательской деятельности – приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося).

Анализ педагогической литературы позволил установить факт выделения понятия «поисковая деятельность» в системе исследовательской деятельности. Поисковая деятельность определяется как промежуточная между репродуктивной (алгоритмической) и исследовательской

деятельностью [2], переходная форма деятельности – от учебной к профессиональной, создающая условия для зарождения у будущего специалиста познавательных и профессиональных интересов, профессионального мышления, воспитания [10, с. 12]. Самостоятельной исследовательской деятельности студентов должен предшествовать этап обучения основным приемам и методам исследования под непосредственным руководством преподавателя. Это представляется возможным при условии вовлечения студентов на начальном этапе в деятельность поискового характера.

Понятие поисково-исследовательская деятельность трактуется И.Б. Карнауховой как – «деятельность, которая характеризуется объективностью, точностью, доказательностью, воспроизводимостью и включает овладение методами научного познания, овладение приемами самостоятельного поиска, изучения (исследования) и анализа нового материала; умения поиска альтернативных средств и способов решения; овладение отдельными элементами творческой деятельности» [10].

При организации образовательного процесса на основе исследовательской деятельности на первое место встает задача проектирования исследования. При проектировании исследовательской деятельности учащихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки за последние несколько столетий. Эта модель характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие исследовательской деятельности учащихся нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования – опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности.

Еще одним видом исследовательской деятельности в педагогической литературе выделяют проектно-исследовательскую деятельность, которая включает содержательно-научную и технико-дидактическую составные образовательного процесса. Данный вид считается основой при построении образовательных технологий, позволяющий осваивать методы получения новых знаний [6]. Проектно-исследовательская деятельность – «деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающая выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов [8].

Проектная деятельность учащихся – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имею-

щая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности; этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана реализации проекта); реализации.

Проектная деятельность обладает характерными для любого типа деятельности атрибутами – прежде всего культурой деятельности, определяемой традициями, ценностями, нормами, образцами. Главная ее ценность – свершение. На разных этапах проектов решаются исследовательские задачи, иначе проект отрывается от жизни и становится нереальным.

В педагогической литературе используется термин «метод проектов», который понимается как способ эффективного выстраивания какого-либо типа деятельности (в т.ч. и проектирования). Он включает в себя совокупность последовательных исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути [14, с. 139]. Это метод, позволяющий эффективно спланировать исследование, конструкторскую разработку, управление и т.д. с тем, чтобы достичь результата оптимальным способом. В этом смысле любая сознательная деятельность является проектом постольку, поскольку предполагает достижение этого результата и работу по организации и планированию движения к нему. При этом проект реализации исследования не является проектом, а остается исследованием, при этом лишь организованным проектным методом. Метод проектов нацелен на развитие познавательных навыков, умений ориентироваться в информационном пространстве, устанавливать причинно-следственные связи, самостоятельно конструировать свои знания, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, на развитие критического и творческого мышления.

Значительный вклад в раскрытие потенциала проектного обучения в современном образовании сделан английским психологом Дж. Равеном: метод проектов представлен им как стратегия формирования «ключевых компетентностей высшего уровня» [15].

Следует отметить, что всем указанным видам исследовательской деятельности присущи определенные этапы процесса исследования: установление объекта изучения; исследование известного об объекте действительности; постановка и формулировка проблемы, определение предмета исследования; определение цели и задач исследования; выдвижение гипотезы; построение плана исследования (выбор методов и

процедур); проверка гипотезы; определение сферы применения найденного решения; литературное оформление результатов исследования; проверка и уточнение выводов в массовом опыте, в широком эксперименте (внедрение в практику) [13, с. 223].

По мнению С.С. Долгих объединяет все виды исследовательской деятельности сам «процесс, в ходе которого происходит не пассивное восприятие сведений, а активное взаимодействие субъектов этого процесса: педагога с позиций носителя опыта организации деятельности, обучаемого с позиции самостоятельно познающего» [6, с. 9].

Одной из задач исследовательской деятельности в педагогической литературе выделяют задачу формирования исследовательских умений, которые трактуются как «способность студента выполнять умственные и практические действия, соответствующие исследовательской деятельности и подчиняющиеся логике научного исследования, на основе знаний и умений, приобретаемых в процессе изучения основ наук» [10, с. 10], «ожидаемый результат обучения исследовательской деятельности, представляющий интеграцию специальных осознанных, взаимообусловленных, в совершенстве освоенных действий, обеспечивающих обучаемым самостоятельное создание исследовательского продукта» [5, с. 11].

В составе исследовательских умений выделяют: умение определять и формулировать проблему, которую необходимо решить в ходе исследования, умение диагностировать и анализировать теоретическое состояние проблемы исследования, умение планировать экспериментальную часть исследования, обрабатывать результаты эксперимента, обобщить и оценить результаты проведённого исследования.

Проведенный выше анализ позволяет утверждать, что главной целью исследовательской деятельности, и в частности учебно-исследовательской, является обеспечение овладения способами самостоятельной познавательной деятельности. Наверное, поэтому в педагогической практике чаще реализуется её образовательный потенциал. Проблема развития мышления в процессе творческой учебной деятельности, основанной на способности выходить за пределы заданной ситуации, выступает ведущей в работах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Е.И. Кузьминой, А.М. Матюшкина, Я.А. Пономарева, И.С. Якиманской, В.С. Юркевич. В частности Е.И. Кузьмина полагает, что «проблемные ситуации являются не только эффективным дидактическим приемом развития мышления и начальным этапом мыслительных процессов при решении задач, но и специфическим методом развития мышления и свободы на любом уровне учебной деятельности – мотивационно-потребностном, целеполагания,

целереализации, оценочном. В процессе осознания проблемной ситуации и принятия проблемы как своей собственной, реализации желания изменить границы своих возможностей учащийся осуществляет поиск в условиях неопределенности, развивает интеллектуальные способности, умение самостоятельно мыслить, переживает состояния свободы творчества и успеха в обучении» [11, с. 266].

Исследовательская деятельность выступает фактором личностного и профессионального развития обучающегося. По мнению профессора И.И. Цыркуна «исследовательская деятельность искусственная, сложная, и личность при занятии ею соприкасается со многими дополнительными в житейской и обыденной практике позициями: проблематизатора, методолога, проектировщика, конструктора, программиста, управленца, экспериментатора, писателя» [18, с. 11]. Каждая из перечисленных позиций актуализирует определённые свойства личности: например, проблематизатора – сенсорные, методолога – интуитивные.

При таком подходе к учебно-исследовательской деятельности остро встает вопрос о том, что практикой востребован такой исследователь, который видит гуманитарные смыслы, способный к актуализации и саморазвитию имеющихся возможностей, умеющий самостоятельно ориентироваться в изменчивой социальной и образовательной реальности.

Учебно-исследовательская деятельность обеспечивает эффективные условия для творческой реализации и развития личности. Без опыта творчества человек не сможет сформироваться как строитель своей жизни, как активная волевая личность, способная решать профессиональные проблемы, обеспечивать личностный рост, быть человеком достижения. К.В. Гавриловец отмечает, «стремление к творчеству можно отнести к фундаментальным социогенным потребностям человека, реализация которых ведет к развитию всех его сущностных сил» [4, с. 23]. В то же время А.А. Бодалев считает, что «между будничным, житейским «Я» человека и его высшим «Я», в котором концентрируется его гражданский и профессиональный творческий потенциал существует зазор. Высшее «Я» актуализируется с появлением субъектно значимых, экстраординарных условий» [1, с. 137].

В исследовательской деятельности наряду с формированием профессиональных компетентностей у студентов воспитываются личностные качества: целеустремленность, настойчивость в достижении цели, инициативность, ответственность, волевые качества, адекватная самооценка, самоконтроль, самоорганизованность. Познавательные мотивы, развиваемые в ходе исследовательской работы, стимулируют принципиально новые способы деятельности: осознание студентом эталонного стиля учебной и научной деятельности, выработку новых ценностных

установок на самоорганизацию, самоконтроль и самооценку. Происходит взаимопроникновение и взаимовлияние социальных и познавательных мотивов, что объясняется соотнесением студентом личных познавательных установок с требованиями общества.

Исследовательская деятельность потому принимается студентами, что она удовлетворяет их социогенную потребность в собственном бытии как творчестве. Подтверждение этому находим у В.И. Вернадского: «Человек в научном творчестве не только получает научную истину и этим создает науку, он влияет на свою жизнь и свое мировоззрение, живет наукой» [3, с. 71]. Творческий образ жизни сам по себе гуманизирует личность, развивает в ней чувство общности с другими, с миром в целом, расширяет масштаб его восприятия.

Учебно-исследовательская деятельность становится таким воспитательным пространством, которое обеспечивает возможность включения личности в творческую деятельность, которая «гуманизирует личность, укрепляет веру в чувство самоценности, формирует человека как субъекта собственного изменения и изменения окружающих» 4, с. 24]. В такой деятельности развиваются ценностные ориентации личности, благодаря которым учащиеся не только осознают проблему, но и понимают свою причастность к её решению [12, с. 13].

Исследовательская деятельность невозможна без рефлексии. Это утверждение стало аксиомой и звучит во многих философских и педагогических исследованиях. Рефлексия является отражением личностных смыслов и принципов действий с последующим включением их в самоконтроль и саморегуляцию деятельности и поведения посредством определения связей между конкретной ситуацией и мировоззрением. Особенность рефлексии в исследовательской деятельности состоит в том, что студент восстанавливает «прожитую» им самим или совместно с коллективом, «проделанную» реальность, ищет ответ на вопрос: «Каков же мой вклад в духовное развитие окружающих?», тем самым обеспечивает подготовку к свободному выбору поступков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бодалев, А.А. Как становятся выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 287 с.
2. Бурая, И.В. Педагогические основы организации коллективной поисково-исследовательской деятельности сельских школьников: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Бурая; БГУ. – Минск, 2004. – 21 с.
3. Вернадский, В.И. О науке. Том 2. Научная деятельность. Научное образование /В.И. Вернадский. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – 600 с.

4. Гавриловец, К.В. Человек, его сущность и существование // Духовность человека: педагогика развития: учебное пособие / Н.В. Михалкович и [и др.]; под ред. Н.В. Михалковича. – Мн., 2006. – С. 9 – 33.
5. Головизнина, Н.Л. Исследовательские умения как средство развития самодеятельности старшеклассников: автореф. дис … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Л. Головизнина; Вятский государственный гуманитарный университет. -– Киров, 2005. – 19 с.
6. Долгих, С.С. Психолого-педагогические условия формирования старшеклассников к исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Долгих Светлана Станиславовна; [Воронежский государственный педагогический университет]. – Воронеж, 2005. – 24 с.
7. Исследовательская деятельность в школе: опыт, поиски решения/ Подгот. Н.В. Иванова и др. – М: «Сентябрь», 1999. – 192 с.
8. Исследовательская работа школьников / сост. Н. С. Криволап. – Мн.: Красико-Принт, 2005. – 176 с.
9. Калугина, Н.Л. Формирование исследовательских умений студентов университета в процессе самостоятельной работы: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Калугина Наталья Леонидовна; [Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова]. – Магнитогорск, 2005. – 27с.
10. Карнаухова, И.Б. Поисково-исследовательская деятельность как средство развития творческой самостоятельности студентов в процессе профессиональной подготовки [Электронный ресурс]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Б. Карнаухова. – М.: РГБ, 2003. – 161 с.
11. Кузьмина, Е.И. Психология свободы: теория и практика / Е. И. Кузьмина – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
12. Нуризянов, Р.М. Развитие экологической культуры учащихся в учебно-исследовательской деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. М. Нуризянов. – Казань, 2000 – 27 с.
13. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн.: «Современное слово», 2005 – с. 565-574.
14. Педагогическое образование в Республике Беларусь: аналитические материалы: практ. пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2007. – 235 с.
15. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002.
16. Савенков А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников. – М.: «Сентябрь», 2003 – № 8.– 204 с.
17. Цыркун, И.И. Исследовательская деятельность как фактор личностного и профессионального развития педагога / И.И. Цыркун // Студенческая наука как фактор личностного и профессионального развития будущего специалиста: Материалы студ. конф. Минск, 22 апреля 2005 г. / Мн.: БГПУ, 2005. – С. 9-11.
18. Цыркун, И.И. Методическая инноватика: Научно-методическое пособие / Бел.гос.пед.ун-т. / И.И. Цыркун. – Минск, 1996. – 151 с.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПОПЫТКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE BOLOGNA PROCESS AS AN ATTEMPT TO OVERCOME THE CONTRADICTIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Е.Г. Фоменок

E.G. Fomenok

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarussian State University
Minsk, Belarus
e-mail: woitko@mail.ru

Исследуются объективные противоречия в развитии системы высшего образования на современном этапе и способы их преодоления в рамках Болонского процесса.

Ключевые слова: образовательная парадигма; система высшего образования; Болонский процесс; противоречия в развитии системы высшего образования.

This article deals with the objective contradictions and development trends of the higher education system and ways to overcome them in the context of Bologna process.

Keywords: educational paradigm; higher education; Bologna process; contradiction in the development of the higher education system.

В конце XX в. во всём мире начался глобальный процесс реформирования и модернизации систем высшего образования, который продолжается в настоящее время во всех европейских странах. Связано это с тем, что современное человечество переживает кризис традиционного образования и находится на стадии смены парадигмы в педагогической науке и образовании, затрагивающей методологию, стратегию, содержание и структуру образования. Образовательная парадигма понимается нами как культурно-исторический тип педагогического мышления и практики, как совокупность философских, научных и общекультурных оснований, которые обуславливают формирование целей, задач и способов организации процесса и системы образования в обществе [1].

Для традиционной парадигмы образования, основой которой является философия Нового времени, характерны социальная ориентированность, репродуктивность трансформируемых ценностей, отождествление государственного и общественного интереса, безусловный авто-

ритет педагога. Традиционная парадигма образования больше не обеспечивает решение прагматических задач на всех направлениях социальной жизни.

Проанализировав ряд документов ЮНЕСКО о тенденциях развития высшего образования на современном этапе, мы выделили несколько **противоречий в развитии современной системы высшего образования в мире** [4,2,3]:

1. Расхождение между массовостью и качеством образования. Массовость создает иллюзию легкости в получении образования и приобретении профессии, ведет к потере конкурентности, отставанию учебно-материальной базы, деиндивидуализации обучения, компромиссным оценкам. Качество образования требует, напротив, конкурсности, учета в процессе обучения и развития индивидуальных способностей студентов, высокой квалификации педагогов, значительных затрат на учебное оборудование, беспрерывного совершенствования методов обучения и воспитания.

2. Постоянный (перманентный) рост необходимых знаний и порциональный (дискретный) характер современного образования. Это противоречие находит свое отражение в регулярном отставании содержания учебной дисциплины от динамично развивающейся науки, лавинообразного развития знаний, объема информации и непрерывного обновления производства, в быстром устаревании учебных планов и программ, а также учебников и учебных пособий. С этим связана также проблема необходимости постоянного обновления учебного материала, его перегруженности и, соответственно, проблема возможности усвоения содержания учебного предмета всеми или большинством студентов. Сокращаются также сроки возможного использования профессиональной подготовки. Полученные знания, приобретенные умения и навыки не смогут обеспечить весь трудовой путь человека. Появляется необходимость в постоянном повышении квалификации и переучивании специалистов.

Исчерпало себя само понятие “законченного” (порционального, дискретного) образования, образование приобретает в современном мире непрерывный характер.

3. Противоречие между потребностью в формировании творческой самостоятельной личности и педагогикой требований.

В связи с этим актуализируется потребность в использовании таких технологий и методик обучения, которые делают студента субъектом своей учебной деятельности, активизируют личностный опыт, смыслообразующую, рефлексивную, критическую и др. функции личности, т.е.

обеспечивают движение в сторону его самостоятельности и индивидуальности, предоставляют студенту определенную свободу действий.

4. Противоречие между растущей стоимостью образования (продление сроков обучения, массовость, удорожание оборудования и средств обучения) **и его недостаточной социальной эффективностью.** В процессе образования передаются в основном накопленные знания, навыки, ценности, а новым поколениям приходится действовать в таких условиях, когда необходимы новые знания, умения самостоятельно их осваивать, перерабатывать и использовать для решения профессиональных задач. Современные социально-экономические преобразования выдвигают на передний план способность человека преодолевать сложившиеся условия, выходить за пределы ситуации, творить. А значит ориентироваться на новое, прогрессивное, на цели и средства более высокого уровня, в том числе и на развитие и совершенствование самого себя.

5. Противоречие между растущей потребностью в пространственной мобильности (связанной с переменой места жительства, места работы, службы, вида деятельности, с удовлетворением культурных и рекреационных потребностей человека – научная, образовательная мобильность) **и трудностями, связанными с признанием дипломов специалистов в разных странах мира.**

На современном этапе цивилизационного развития появилась острая необходимость в реформировании и модернизации системы высшего образования, что связано, прежде всего, со сменой соотношения между духовным и материальным производством. Перед социумом стоит задача обеспечения экономического роста, увеличения общественного богатства, благополучия людей без вовлечения в этот процесс дополнительных производственных ресурсов (вложения капиталов, рабочей силы, сырья, материалов и др.). Развитие производительных сил должно происходить за счет так называемой “непроизводственной сферы” (науки, информатики, образования, культуры). Духовно-интеллектуальный и профессионально-квалификационный потенциал общества становится фактором, определяющим социальное развитие, тем более что он является неисчерпаемым по своей природе ресурсом.

Болонский процесс, формальное начало которому было положено подписанием Болонской Декларации в 1999 году, представляет собой **процесс создания единого европейского пространства высшего образования** и попытку модернизировать системы высшего образования европейских стран. В настоящее время 48 стран входят в европейскую систему высшего образования и являются, соответственно, участниками Болонского процесса.

Основными направлениями деятельности в реформировании европейской системы высшего образования согласно Болонской Декларации являются следующие:

1. **Внедрение компетентностной модели подготовки специалистов (проект TUNING) и разработка дескрипторов (описаний компетенций специалистов).** Наметилась тенденция к переходу от количественных к качественным оценкам образования. Разработанная в рамках европейского проекта TUNING (Проект "Надстройка образовательных структур") компетентностная модель подготовки специалистов и Дублинские дескрипторы, представляющие собой достаточно подробные описания компетенций специалистов, нацелены на обеспечение приоритета методологического образования над информационно-иллюстративным. Разработчиками проекта предполагается, что компетентностный подход потребует изменения методов оценки обучения и методов обеспечения качества. В соответствии с этим подходом содержание каждой учебной дисциплины должно обеспечить не только усвоение информации и фактов, но и в обязательном порядке, включать поиск истины, решений определенных проблем, включать процесс историко-логического формирования знания. Предполагается, что это позволит преодолеть противоречие между постоянным (перманентным) ростом необходимых знаний и порциональным (дискретным) характером современного образования, поскольку вооружит специалистов умениями самостоятельно получать знания, информацию и использовать их для решения профессиональных задач.

Разработанная модель компетенций может стать основой инноваций в современном образовании благодаря привнесению элементов современной социальной практики и активному вовлечению педагогов и общественности в обсуждение содержания компетенций.

2. Реализация трехступенчатой системы высшего образования:

первый уровень − бакалавр (3-4 года − 180-240 кредитов),

второй уровень − магистр (преобладает модель 300 кредитов),

третий уровень − уровень доктора наук.

Реализация многоступенчатой системы высшего образования является, на наш взгляд, попыткой снять противоречие между растущей стоимостью образования в связи с продлением сроков обучения, массовостью, удорожанием оборудования, средств обучения и его недостаточной социальной эффективностью. Предполагается за более короткие сроки подготовить специалиста с бакалаврской степенью (обучение длится 4 года), готового к решению социально-экономических задач в своей области.

3. Внедрение общеевропейской кредитной системы (системы учета «объемов» академической работы, необходимой для изучения учебного предмета на основе единой Европейской системы передачи кредитных единиц (European Credit Transfer System - ECTS)) [7].

С целью создания условий для наиболее полного раскрытия физических и духовных сил, способностей каждого обучающегося планируется сокращение числа обязательных предметов и предоставление возможности студентам подбирать свою комбинацию дисциплин и уровней их освоения.

Реализация единой общеевропейской кредитной системы призвана способствовать преодолению противоречия между растущей потребностью в пространственной мобильности и трудностями, связанными с признанием дипломов специалистов в разных странах Европы. Предполагается, что создание общеевропейской кредитной системы позволит обеспечить студенческую мобильность и мобильность профессорско-преподавательского состава.

4. Обеспечение большей автономии высшим учебным заведениям, гарантия академических свобод, участие студентов в управлении университетом.

Преодоление противоречия между потребностью в формировании творческой самостоятельной личности и педагогикой требований связано с автономизацией учебных заведений и закреплением за преподавателем и студентом статуса главных субъектов образования, создание необходимых материальных, методических условий и предоставление преподавателю и студенту возможностей для творчества.

Осуществив весь намеченный в рамках Болонского процесса комплекс мероприятий, планируется обеспечить привлекательность Европейского образовательного пространства как для студентов из Европы, так и для студентов из неевропейских стран.

Беларусь была включена в Европейское пространство высшего образования и принята в Болонский процесс 14 мая 2015 года в Ереване (Армения) решением министров образования стран общеевропейского пространства [5].

В настоящее время система высшего образования в Беларуси модернизируется с учётом принципов Болонского процесса, происходит имплементация инструментов Европейского пространства высшего образования:

– принято решение о введении многоступенчатой системы высшего образования;

– реализован компетентностный подход в стандартах второго и третьего поколений (2008 г., 2014 г.);

– экспериментально апробирован кредитно-модульный подход к построению учебных планов;

– с учётом требований болонской системы кредитов (ECTS) разработаны и внедрены методические инструкции по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования и оформлению образовательных стандартов с использованием системы зачетных единиц (кредитов);

– создана система оценки и контроля качества образования, совместимая с зарубежными стандартами;

– внедрена и сертифицирована система менеджмента качества в учреждениях высшего образования, соответствующая международным стандартам серии ISO 9001 [7, 8, 9, 10].

Подводя итог нашему исследованию отметим, что в настоящее время постепенно складывается **новая образовательная парадигма** в пространстве следующих координат:

1. Проективность системы образования. Образование трактуется как проект с четко диагностируемыми целями, определенным содержанием и набором технологий и методик, которые обеспечивают достижение заявленных целей и задач.

Философы выделяют четыре основных исторических типа сознания и деятельности: мифологический, ремесленный, исследовательский и проектировочный. Для мифологического типа деятельности характерна ритуальная форма сознания и родовая форма общности. Ремесленный тип деятельности характеризуют цеховое сознание и цеховая корпорация. Исследовательская деятельность опирается на научное сознание и научное сообщество. Проектирование как деятельность предполагает продуктивное сознание и сообщество равнопрофильных групп. Каждому типу деятельности соответствует свой исторически обусловленный тип системы образования. Для каждой ступени характерен и определённый способ действия: действие по сценарию в соответствии с ролью на первой ступени; реконструкция способа, упражнение в навыках – на второй; на третьей – поиск, исследование, экспериментирование; проектирование новых образцов – на четвертой. Для современного исторического типа сознания и деятельности определяющим является проектировочный тип.

2. Диалогизм культурных позиций (культура воспринимается и осмысливается как полисистемное образование, аккумулирующее разные эпохи, народы, различные подходы к пониманию мира).

3. Студентоцентризм как принцип организации учебного процесса и системы отношений в образовании, направленность педагогических усилий на выбор самим студентом своих ориентаций с ответственно-

стью за сделанный выбор. Студент является субъектом (активным участником) образовательного процесса, в центре внимания – его достижения.

4. Освоение педагогами позиции посредника между учеником и культурой (сопонимание, соосмысление, сотворчество понимаются как пути подлинного образования). Требуется переход от нормативной педагогики к педагогике сотрудничества, которое предполагает личностное сотрудничество преподавателя и студента в условиях диалога, совместной деятельности и сотворчества, преподаватель выступает как соучастник познавательного процесса.

5. Переориентация педагогических методик на преимущественно симультанные (на основе мыслеобразов, проектной гипертекстовой, виртуальной организации информации). Подача и отработка учебного материала должна носить проблемно-ориентационный характер, предполагать дискуссию, полемику, диалог, творчество, совместную деятельность преподавателя и студента, развитие самостоятельности последнего.

6. Международная открытость систем высшего образования.

7. Диверсификация образования - порождение новых типов образовательных систем и сред, разработка соответствующих сертификаций.

8. Непрерывный (перманентный) характер образования (образование на протяжении всей жизни человека). Все большее значение в связи с этим приобретает методологическое образование с акцентом на самостоятельную работу обучающихся, обеспечивающее развитие способностей отбора, переработки и самостоятельного использования новых знаний и информации, что дает возможность в дальнейшем после окончания учебного заведения обучаться самостоятельно. Принципиально важным здесь является владение законами, принципами, методологией и логикой, связывающей многообразные явления, объекты, факты в целостные образы, понимание хода и сущности социально-политических, технико-экономических и культурно-духовных процессов.

На современном этапе развития общества образование трактуется как открытый свободный творческий процесс на всем жизненном пути и во всех сферах жизнедеятельности.

В силу особенностей исторического опыта и педагогических традиций, разных мировоззренческих установок и подходов в каждой стране реформы системы высшего образования приобрели свою специфику и темп преобразований, но в них проявились общие тенденции в развитии образовательных систем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Валицкая, А.П. Философские основания современной парадигмы образования / А.П. Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 23-28.
2. Всемирная конференция по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований для измерения и развития общества», ЮНЕСКО, Париж, 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.unesco.org/multimedia. – Дата доступа: 30.05.2018.
3. Всемирная конференция по высшему образованию «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции (Аналитический доклад, 2009 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247r.pdf. – Дата доступа: 27.06.2018.
4. «Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию» (2004 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://libed.ru/konferencii-kulturologiya/828437-1-yunesko-osnovnie-dokumenti-izdanie-2004-izdanie-2004-osnovnie-dokumenti-organizaciya-obedinennih-naciy-vopros.php. – Дата доступа: 26.06.2018.
5. Ереванское коммюнике конференции европейских министров образования, 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf. – Дата доступа: 28.06.2018.
6. Левко, А.И. Теоретико-методологические проблемы образования: социокультурный анализ / А.И. Левко. – Мн. – Бестпринт, 2003. – 340 с. 9.
7. Макаров, А.В. Болонский процесс: европейское пространство высшего образования: учеб. пособие/ А.В. Макаров. – Минск: РИВШ, 2015. – 260 с.
8. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Минск, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc. – Дата доступа: 28.06.2018.
9. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 17.01.2014 г. № 34 «О некоторых вопросах развития национальной системы квалификаций Республики Беларусь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru. – Дата доступа: 29.06.2018.
10. Решение № 1 Республиканского совета ректоров учреждений высшего образования решение «О направлениях развития высшего образования в Республике Беларусь» от 09 октября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://srrb.niks.by/info/post_09_14_14.htm. – Дата доступа: 29.06.2018.

О МЕСТЕ И РОЛИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ, ВИДЕОХОСТИНГОВ И ОНЛАЙН КОНКУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

SOCIAL NETWORKS, VIDEO HOSTING AND ONLINE COMPETITIONS PLACE AND ROLE IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS

И.С. Черненко

I. Chernenko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarus State University,
Minsk, Belarus
e-mail: ich25@tut.by

В статье обсуждается роль и место социальных сетей, видеохостингов и онлайн конкурсов в современном образовательном процессе, приводятся результаты такого опыта на примере социальной сети Инстаграм, видеохостинга YouTube и онлайн конкурса 35 awards.com.

Ключевые слова: IT-технологии; социальная сеть; современное образование; дистанционное обучение.

The article discusses the role and place of social networks, video hosting and online competitions in the modern educational process, presents the results of such experience on the example of the social network Instagram, video hosting YouTube and online competition 35 awards.com.

Keywords: IT-technologies; social network; modern education; distance learning.

Как следствие бурного развития информационных технологий на сегодняшний день возникает спор о месте и роли, которую играют социальные сети в современном процессе образования. Сегодня приходится говорить уже не об онлайн либо мобильном обучении, а о смене образовательной концепции в общем, о наступлении эпохи виртуальной педагогики. Неоспорим тот факт, что молодое поколение является самым основным и прогрессивным интернет-пользователем. Приоритетом молодежь выбирает для себя не учебные материалы, а сайты, носящие развлекательный характер, к которым относятся и социальные сети. Сегодня обучающиеся с легкостью получают интересующую их информацию в социальных сетях. Общение в группах, просмотр фото, чтение постов в сообществах для ребят оказывается наиболее интересным и увлекательным. Также пользуется большой популярностью использование игровых приложений. Поэтому, закономерно в сложившихся обстоятельствах использовать социальные сети, видеохостинги, онлайн

конкурсы в образованном процессе. Виртуальная коммуникация, в которой общение носит свободный и непринужденный характер, являлась целью создания в свое время социальных сетей.

На сегодняшний момент хочу поделиться следующим положительным опытом участия в международных онлайн конкурсах и выставках, успешно применяемом на 1-2 курсах у студентов специальности «Дизайн». Конкурс «100 BEST PHOTOS of the year» проводится организаторами и создателями ресурса 35photo.ru, направлена на популяризацию фотографии как вида искусства. Этот конкурс представляет собой крупную международную премию, которая была основана в 2015 году профессиональным фотосообществом. Члены жюри, назначенные организаторами, выносят окончательное решение о представленных работах. Участником конкурса может стать любой автор если его работы удовлетворяют требованиям конкурса. К участию в конкурсе допускаются фотографы из любых стран. Регистрация и голосование проводится с использованием сайта https://35awards.com. В итоге фотоконкурса выбирается 100 лучших работ, которые публикуются в ежегодно издаваемом фотоальбоме, который распространяется организаторами конкурса. В результате работа: «Память предков», студентки Земляковой Дарьи вышла во второй этап Международного фотоконкурса 35AWARDS 2016 и набрала 22% голосов профессионального жюри в номинации «Концептуальное фото». Работа: «Красный костел – Нотр-Дам де Пари» Малюновой Екатерины также вышла во второй этап и набрала 20% голосов профессионального жюри в номинации «Концептуальное фото».

Следующее направление – использование информационного пространства социальной сети Инстаграм и видохостинга YouTube как выставочной и обучающей площадки для онлайн обучения: https://www.instagram.com/fsc_design/,
https://www.youtube.com/channel/UCJ1afGn_N4ynKLg1vtdvQFg

Результатом использования этих платформ на практике на сегодня явилось весьма активное вовлечение студентов в образовательный процесс, т.к. он стал для них более интересным и наглядным. Обучающиеся могут спокойно общаться с преподавателем по изучаемой теме и получать своевременные консультации. Обсуждение коллективных проектов проходит в специально созданных тематических группах, где каждый участник вправе высказать свое мнение и поделиться личным опытом и интересными идеями по выполнению задания. Преподаватель может организовать образовательный процесс в рамках созданных групп, выкладывая работы студентов на всеобщее обозрение. Данные платформы являются прекрасной площадкой для осуществления учебно-воспитательных мероприятий. Платформу «Инстаграм» можно исполь-

зовать для непосредственного управления процессом обучения. Здесь реализована возможность редактирования и обмена опубликованной информацией, ее хранения. Такая творческая деятельность прекрасно мотивирует к обучению, стимулирует нестандартное мышление, вносит и своеобразный соревновательный аспект. Судейство такого онлайн-конкурса осуществляется участниками сообщества в виде «лайков» и комментариев с критикой и предложениями.

В целях оптимизации и улучшения качества обучения в настоящее время продуктивно применяются компьютерные презентации, тестирование и опросы, электронные учебные пособия и обучающее видео. Обучающее видео является эффективной составляющей образовательного процесса, которая позволяет и обучать, и обучаться. Такая образовательная технология весьма актуальна при дистанционном обучении и просто незаменима в формате онлайн обучения. Интересным способом внедрения видео обучения в образовательный процесс является использование возможностей, предоставляемых популярным сегодня видеохостингом YouTube. Он пользуется популярностью благодаря удобству и простоте в использовании, служит средством хранения, обмена и показа видео. По числу посетителей сегодня это третий сайт в мире. Просмотрев видео, студенты могут ставить оценки и оставлять комментарии. Также YouTube хорошо зарекомендовал себя, как платформа для организации онлайн-выставок работ студентов творческих специальностей.

Подводя итог, отмечу основные позитивные результаты применения такого рода платформ в образовательном процессе. Одним из них стоит назвать организацию непрерывного учебного процесса, т.к. появляется возможность продолжительного виртуального общения преподавателя и обучающихся в любое удобное для этого время. Преподаватель может организовать и направить познавательную и творческую деятельность каждого как индивидуально, так и в группе. В социальной сети возможна непрерывная информационная поддержка программы обучения. Это дает возможность студентам заочных форм обучения или студентам, которые пропустили занятие не отстать от образовательного процесса. Они могут получить своевременную консультацию и самостоятельно выполнить задания. Среди недостатков стоит указать то, что не все преподаватели готовы уделить большую часть своего личного времени и потратить силы на организацию непрерывности обучения. Так же к недостаткам стоит отнести и слабую компетенцию преподавателей с многолетним опытом работы, проблемы с доступом к данным платформам через компьютер и мобильный телефон или смартфон, небезопасность социальных сетей в плане проникновения информации, которая недо-

пустима для восприятия. Следствием развития научно-технической базы является появление современных инструментов для активизации обучения, в качестве которых можно использовать социальные сети, видеохостинги, сайты для организации онлайн конкурсов и выставок. К сожалению, в традиционном понимании такие платформы рассматриваются как антагонисты образовательного процесса, как среда для отдыха и развлечений, а также присутствует скептическое отношение многих преподавателей к использованию информационных технологий такого плана как педагогического средства обучения. Однако, решение ряда весьма актуальных задач, а именно – организовать совместную дистанционную работу целого коллектива обучающихся, проводить онлайн-консультирование, наладить продолжительную проектную и научную деятельность, возможно именно с их помощью. А это, в свою очередь, стимулирует потенциал обучающихся в интеллектуальном и творческом аспекте. Дидактические возможности, предоставляемые сегодня современными интернет ресурсами, социальными сетями, видео хостингами и онлайн конкурсами и стоящие сегодня перед вузом современные образовательные задачи не позволяют ориентироваться только на классические лекционно-семинарские занятия. Следствием недооценки этого факта может впоследствии стать утрата отечественным образованием своего стратегического преимущества.

КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПАРАЛИМПИЙЦЕВ РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССОВ

COPING STRATEGIES OF PARALYMPIAN OF DIFFERENT SPORT CLASSES

Н.А. Шестиловская

N.A. Shestilovskaya

Белорусский государственный университет
Минск, Республика Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: shestna@bsu.by

Проблема преодоления стресса является очень актуальной в спортивной деятельности, особенно для спортсменов с ограниченными возможностями – паралимпийцев. В статье проведен анализ различий между спортсменами различных функциональных классов, в частности, с нарушением зрения, с нарушением слуха и инвалидов-колясочников.

Ключевые слова: спорт; адаптивный спорт; стресс; копинг-стратегии; паралимпийцы.

The problem of overcoming stress is of current importance in sports activities, especially for athlete with disabilities – the Paralympian. The article analyzes the differences in athletes of different sport classes, in particular, with visual impairment, hearing impairment and wheelchair users.

Keywords: sport; adaptive sport; stress; coping strategies; Paralympian.

Введение. Спортивная деятельность постоянно сопряжена с высокими физическими и психическими нагрузками, что часто провоцирует состояние стресса у спортсменов в тренировочном, предсоревновательном и соревновательном процессах.

В более ранних работах по психологии спорта проблема преодоления стрессовых состояний исследовалась в таких областях, как специальная и общая психологическая подготовка в спорте (А.Ц. Пуни, П.А. Рудик), эмоциональные состояния в спорте (О.В. Дашкевич, Ю.Я. Киселев, О.А. Черникова), индивидуальные различия в эмоциональном реагировании (Б.А. Вяткин, Е.П. Ильин, В.П. Мерлинкин, Н.М. Пейсахов, Б.И. Якубчик и др.), в то время как на современном этапе наиболее характерным является изучение стратегий совладания и копинг-поведения (В.В. Андреев, В.В. Попова, Е.И. Берилова, А.К. Акименко и др.) [2, с. 137].

Особый смысл проблема совладания со стрессом приобретает при исследовании людей с ограниченными возможностями, занимающихся профессиональным спортом – паралимпийцами.

Актуальность поставленной проблемы заключена в очень малом количестве исследований в области паралимпийского спорта, и, в частности, исследований совладания со стрессом паралимпийцами.

Также можно предположить, что у людей с ограниченными возможностями предпочтения в использовании копинг-стратегий могут приобрести определённую специфику в силу характеристик психофизиологического статуса, который определяет их психологические особенности. Так, например, выделяют следующие психологические особенности: у лиц с нарушением зрения – это ограничение социальных контактов, что приводит к сниженной способности завязывать и поддерживать дружеские отношения с другими людьми, чувство одиночества, напуганность и зависимость, что возникает часто из-за чрезмерной опеки; у лиц с нарушением слуха – язык жестов приобретает универсальную важность для социализации, наблюдается нарушение способности поддерживать равновесие; у лиц с церебральным параличом – недостаток уверенности в себе, низкий уровень мотивации и нарушенное представление о собственном теле [1, с. 269, 271, 283].

Основная часть. В данном исследовании приняло участие 58 паралимпийцев. Выборку составили 34 мужчины и 24 женщины, из

них 7 паралимпийцев – кандидаты в мастера спорта (КМС), 26 паралимпийцев – мастера спорта (МС), 19 паралимпийцев – мастера спорта международного класса (МСМК), 6 паралимпийцев – заслуженные мастера спорта (ЗМС). Из них по функциональным классам: 35 паралимпийцев с нарушениями зрения (функциональные классы: B2-B3, S7-S13, T12 и 10 паралимпийцев – функциональный класс B1); 15 паралимпийцев – инвалидов-колясочников (функциональные классы: A, B, F46, F54); 8 паралимпийцев с нарушениями слуха (функциональные классы LW4, LW10-LW12).

Все паралимпийцы на момент исследования являлись действующими спортсменами, постоянно участвующими в соревнованиях международного уровня.

Для диагностики копинг-стратегий был применен опросник COPE (адаптация Т.О. Гордеевой, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой) [4, с. 195]. Выбор данной методики обусловлен несколькими причинами: опросник имеет высокую диагностическую валидность и многомерность, включает три основных группы копинг-стратегий (когнитивные, поведенческие и эмоциональные), при этом отсутствуют на данный момент примеры ее использования в спортивной деятельности, а также содержание шкал соответствует основным процессам саморегуляции спортсменов, обеспечивающих эффективность спортивной деятельности [4, с. 196].

Методика COPE содержит как шкалы, представляющие собой продуктивные копинг-стратегии, так и непродуктивные. К продуктивным относятся «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Активное совладание», «Планирование», «Подавление конкурирующей деятельности», «Принятие». Непродуктивные копинг-стратегии можно разделить на две группы. Первая группа, относительно непродуктивные – это те, частое использование которых нежелательно, поскольку отвлекает от решения проблемной ситуации и не дает положительного результата. К ним относятся копинг-стратегии «Использование инструментальной социальной поддержки», «Использование эмоциональной социальной поддержки», «Сдерживание», «Концентрация на эмоциях и их активное выражение», «Юмор». Вторая группа, абсолютно непродуктивные, включает методики, использование которых не оправдано ни в какой ситуации и к решению проблемы не приводит. Это следующие копинг-стратегии: «Мысленный уход от проблемы», «Отрицание», «Обращение к религии», «Поведенческий уход от проблемы», «Использование «успокоительных».

Максимальное количество баллов по каждой шкале составляет 16 баллов, минимальное – 4 балла.

В результате диагностики были выявлены следующие предпочтения в использовании копинг-стратегий паралимпийцами (см. Рисунок 1).

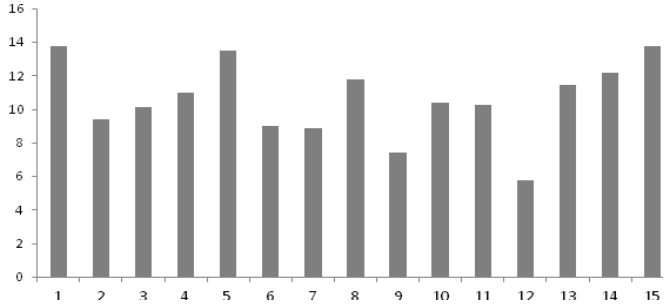


Рис. 1. Предпочтения в использовании копинг-стратегий у паралимпийцев[1]

Наиболее предпочтительными (среднее по шкале более 12,0 баллов) оказались копинг-стратегии «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Планирование», «Активное совладание», «Подавление конкурирующей деятельности», которые являются продуктивными копинг-стратегиями, что означает выбор эффективного поведения при решении проблемной ситуации.

Стоит отметить, что по шкалам «Мысленный уход от проблемы» и «Отрицание» диагностированы показатели выше среднего уровня, что может, означает нежелание принимать реально возникшую проблему или даже ее игнорировать. Наименее предпочитаемыми оказались такие копинг-стратегии, как «Обращение к религии», «Поведенческий уход от проблемы», «Использование «успокоительных».

Ранее проведенные исследования по методике COPE показали наличие гендерных различий в предпочтении копинг-стратегий [3, с. 80], на основании чего было выдвинуто предположение о различии между паралимпийцами по гендерному признаку (см. Рисунок 2).

[1] 1 − Позитивное переформулирование и личностный рост; 2 − Мысленный уход от проблемы; 3 − Концентрация на эмоциях и их выражение; 4 − Инструментальная социальная поддержка; 5 − Активное совладание; 6 − Отрицание; 7 − Обращение к религии; 8 − Юмор; 9 − Поведенческий уход от проблемы; 10 − Сдерживание; 11 − Эмоциональная социальная поддержка; 12 − Использование "успокоительных"; 13 − Принятие; 14 − Подавление конкурирующей деятельности; 15 − Планирование.

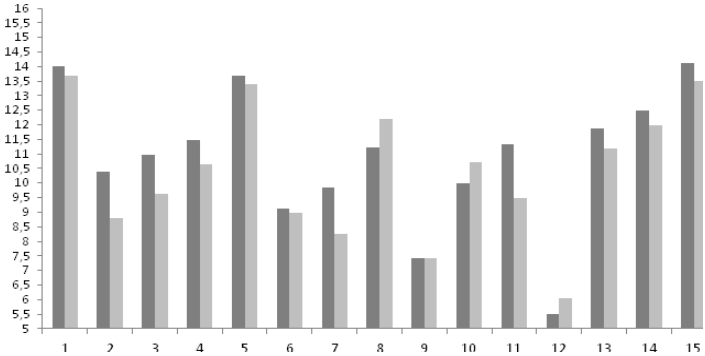


Рис. 2. Сравнение предпочтений в использовании копинг-стратегий у женщин и мужчин паралимпийцев (первый столбец – женщины, второй столбец – мужчины)[2].

Поданным диаграммы, представленной на Рисунке 2, видно, что отличия могут быть, причем по одним шкалам показатели выше у женщин, по другим – у мужчин. Статистический анализ с использованием критерия Манна-Уитни выявил достоверные отличия по шкалам: «Мысленный уход от проблемы» ($U_{Эмп} = 237{,}0$ при $p \leq 0{,}01$); «Концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($U_{Эмп} = 276$ при $p \leq 0{,}05$); «Использование эмоциональной социальной поддержки» ($U_{Эмп} = 269{,}5$ при $p \leq 0{,}05$). Таким образом, женщинам более свойственно отстраняться от проблемы, при этом больше выражать эмоции, больше переживать, чем действовать и чаще обращаться к окружающим за эмоциональной поддержкой.

Также выявлены достоверные различия по шкале «Юмор» ($U_{Эмп} = 301{,}5$ при $p \leq 0{,}05$). Следовательно, мужчины более склонны пошутить над сложной ситуацией, легче ее принять.

[2] См. ссылку 1.

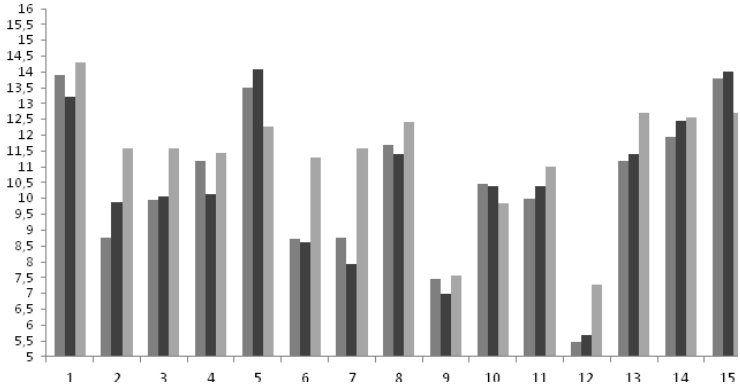


Рис. 3. Сравнение предпочтений в использовании копинг-стратегий у паралимпийцев (первый столбец – с нарушением зрения, второй столбец – инвалиды-колясочники, третий – с нарушением слуха)[3].

Статистический анализ выявил достоверные отличия между паралимпийцами с нарушением зрения и с нарушением слуха по следующим шкалам: «Мысленный уход от проблемы» ($U_{Эмп} = 66{,}0$ при $p \leq 0{,}01$); «Отрицание» ($U_{Эмп} = 121{,}0$ при $p \leq 0{,}01$); «Обращение к религии» ($U_{Эмп} = 169{,}0$ при $p \leq 0{,}05$); «Использование "успокоительных"» ($U_{Эмп} = 165{,}0$ при $p \leq 0{,}05$); «Принятие» ($U_{Эмп} = 161{,}0$ при $p \leq 0{,}05$). Таким образом, можно утверждать, что паралимпийцы с нарушениями слуха труднее преодолевают проблемные ситуации, склонны избегать мыслей о возникшей проблеме, более религиозны или более склонны полагаться на высшие силы, везение, чаще прибегают к лекарственным средствам или алкоголю для снятия стресса.

Между паралимпийцами с нарушением слуха и паралимпийцами-колясочниками выявлены следующие достоверные различия по шкалам: «Мысленный уход от проблемы» ($U_{Эмп} = 51{,}0$ при $p \leq 0{,}01$); «Концентрация на эмоциях и их выражение» ($U_{Эмп} = 60{,}0$ при $p \leq 0{,}05$); «Активное совладание» ($U_{Эмп} = 65{,}0$ при $p \leq 0{,}05$); «Отрицание» ($U_{Эмп} = 47{,}0$ при $p \leq 0{,}01$); «Обращение к религии» ($U_{Эмп} = 50{,}0$ при $p \leq 0{,}01$). Исходя из того, что достоверных различий в использовании копинг-стратегий между паралимпийцами с нарушениями зрения и паралимпийцами-колясочниками выявлено не было, можно предположить схожесть отношения к проблемным ситуациям и способов совладания со стрессами названных функциональных классов. Следовательно, к возможным ха-

[3] См. ссылку 1.

рактеристикам паралимпийцев с нарушением слуха можно добавить фокусировку на негативных эмоциях в ответ на стресс, а паралимпийцам-колясочникам в самой меньшей мере из исследуемых функциональных классов свойственно обращение к религии, упование на высшие силы или полагание на везение, и в большей степени – склонность предпринимать активные действия по преодолению стрессовой ситуации.

Заключение. В результате проведенной диагностики можно сделать следующие выводы:

1) Наиболее предпочитаемыми копинг-стратегиями у паралимпийцев оказались «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Планирование», «Активное совладание», «Подавление конкурирующей деятельности», которые являются продуктивными копинг-стратегиями, что означает выбор эффективного поведения при решении проблемной ситуации. Наименее предпочитаемыми оказались копинг-стратегии «Обращение к религии», «Поведенческий уход от проблемы», «Использование «успокоительных».

2) Выявлены достоверные отличия по шкалам: «Мысленный уход от проблемы», «Концентрация на эмоциях и их активное выражение», «Использование эмоциональной социальной поддержки». Женщинам свойственно отстраняться от проблем, выражать эмоции, чаще обращаться к окружающим за эмоциональной поддержкой. Различия по шкале «Юмор» имеют обратную тенденцию: мужчины более склонны пошутить над сложной ситуацией, легче ее принять.

3) Принадлежность к функциональному классу (по сути, конкретное физическое расстройство или нарушение) задает определенную специфику переживания стресса и прибегания к копинг-стратегиям, но не является критическим, поскольку различия выявлены не по всем шкалам. Если же рассматривать различия в предпочтении использования конкретной копинг-стратегии, то вполне могут иметь место особенности поведения функциональной группы в конкретной ситуации.

4) Между паралимпийцами функционального класса В1 (тотально слепыми) и другими функциональными классами паралимпийцев с нарушениями зрения различий не выявлено.

5) Выявлены следующие достоверные различия: паралимпийцы с нарушениями слуха труднее преодолевают проблемные ситуации, склонны избегать мыслей о возникшей проблеме, более религиозны или более склонны полагаться на высшие силы, везение, чаще прибегают к лекарственным средствам или алкоголю для снятия стресса.

6) Выявлены достоверные различия между паралимпийцами с нарушением слуха и паралимпийцами-колясочниками по шкалам: «Мыс-

ленный уход от проблемы», «Концентрация на эмоциях и их выражение», «Активное совладание», «Отрицание», «Обращение к религии», следовательно, паралимпийцы с нарушением слуха больше фокусируются на негативных эмоциях в ответ на стресс, а паралимпийцы-колясочники склонны предпринимать активные действия по преодолению стрессовой ситуации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Босвел, Б. и др. Адаптивное физическое воспитание и спорт / Б. Босвел и др. – Киев: Олимпийская литература, 2010. - 607 с.
2. Андреев, В.В. Coping в структуре самосознания спортсменов – это совладание или преодоление? / В.В. Андреев // Материалы XII Междунар. научно-практ. конф. психологов физич. культуры и спорта «Рудиковские чтения», 26-27 мая 2016 г.: материалы / под общ. ред.: Байковского Ю.В., Вощинина А.В.; М-во спорта РФ, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования «Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)». – М., 2016. – С. 135-140.
3. Гаранян, Н.Г. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE). / Н.Г. Гаранян, П.А. Иванов // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 69-81.
4. Гордеева, Т.О. Диагностика копинг-стратегий: адаптация опросника COPE / Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, Е. И. Рассказова и др. // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: Материалы II Междунар. научно-практ. конф. – Т. 2. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2010. – С. 195-197.

РАЗДЕЛ 4
ЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

SECTION 4
LANGUAGE COMMUNICATION IN THE MODERN MULTICULTURAL WORLD

СТРУКТУРА СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЭТНОФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

THE STRUCTURE OF THE SEMANTIC FIELD OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ETHNONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE

В.И. Аверченко

V.I. Averchenko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: belonesha@mail.ru

Статья посвящена анализу этнофразеологизмов английского языка, которые отражают эмоционально-оценочные этнические стереотипы – представления о поведении, личностных характеристиках, моделях общения представителей других этносов как результат межэтнического восприятия.

Ключевые слова: этностереотип; этнофразеологизм; этноним.

The article deals with analysis of phraseological units with ethnonyms in the English language, which highlights emotional and evaluative ethnic stereotypes – concepts about personal traits, communicative and behavioral models of representatives of different ethnic groups created as a result of inter-ethnic perception.

Keywords: ethnic stereotype; phraseological units with ethnonyms; ethnic name.

В языковом фонде каждого народа можно найти этномаркированные элементы, которые являются, во-первых, средствами материализации исторически структурированных стереотипов национальной ментальности, а, во-вторых, ключевыми инструментами культивирования этнических стереотипов у представителей последующих поколений носителей языка и культуры в силу билатеральной зависимости языка и сознания: «С одной стороны, языковые средства выступают единствен-

ным эффективным инструментом оязыковления процессов, состояний, содержательных компонентов индивидуального и массового сознания», с другой стороны, языковые единицы, встраиваясь в индивидуальное языковое сознание в процессе речевого онтогенеза, «формируют индивидуальные смыслы, выступая тем самым системообразующим звеном когнитивного моделирования действительности» [4, с. 4].

В силу отмеченного изучение этнонимической лексики представляется объективным способом выявления и определения качественного своеобразия акцентов национальной ментальности, а этнофразеология в массиве этнонимической лексики – это наиболее прозрачный и четкий экспликатор этнических маркеров в том или ином социуме.

Материалом нашего исследования акцентов и доминант этнокультурного мировидения носителей английского языка стали фразеологические единицы английского языка (включая и паремии) с компонентом-этнонимом – т.е. *языковая этноидиоматика*. Экспериментальный корпус нашего исследования составили **234** единицы английского языка, вычлененные с помощью метода сплошной выборки из ряда словарей и научных статей, что позволяет нам утверждать о его высокой репрезентативности. Итак, наш экспериментальный корпус составили этнофразеологизмы со следующими компонентами: **Arab** (4 единицы), **Welsh** (4 единицы), **American** (3 единицы), **British** (3 единицы), **English** (31 единица), **Greek** (9 единиц), **French** (6 единиц), **Jew** (2 единицы), **Russian** (15 единиц), **Chinese** (17 единиц), **Dutch** (42 единицы), **Ethiopian** (2 единицы), **Gypsy** (3 единицы), **Indian** (12 единиц), **Irish** (18 единиц), **Mexican** (10 единиц), **Scotch** (16 единиц), **Spanish** (6 единиц), **Swiss** (3 единицы), **Turk** (5 единиц), **Egyptian** (7 единиц), **Tartar** (2 единицы), а также группа фразеологических единиц с нечастотными этнонимами (14 единиц).

Статистический анализ позволил обнаружить репрезентативность различных этнонимов в этнофразеологии английского языка или, в образном выражении Т.И. Скоробогатовой, так называемые «рефлексы лингвокультурного взаимодействия народов», которые «представляют собой своеобразные сегменты этнической картины мира, которая находит свое выражение, прежде всего, в этнонимической лексике» [3, с. 97].

Дальнейший семантический анализ единиц экспериментального корпуса предполагал их классификацию по следующим критериям: *во-первых*, анализировалась их принадлежность к той или иной семантической группе, *во-вторых* – имело место выявление общей

оценки, представленной во фразеологической единице (положительная, отрицательная, отсутствие ярко выраженной оценки).

За основу семантической классификации этнофразеологизмов английского языка была принята классификация, предложенная Т.И. Скоробогатовой и Т.А. Шкуратовой [3, с. 103]. В частности, нами была осуществлена классификация корпуса этнофразеологизмов английского языка по следующим критериям:

1) по ***денотативному значению***: (а) собственно этнонимы; б) лингвонимы; в) топонимы;

2) по ***сигнификативному значению:*** а) этнокультурные реалии; б) антропологические характеристики, в) речевые клише;

3) по ***коннотативному значению***: а) отрицательная оценка, б) положительная оценка, в) нейтральная: отсутствие яро выраженного осуждения / одобрения.

Классификация по *денотативному значению* включает выделение следующих групп этнофразеологизмов:

а) собственно этнонимы (*an **English**man's home is his castle* – 'мой дом – моя крепость'; *take a **French** leave* – 'уйти, не попрощавшись'; '***Chinese** tobacco'* – опиум);

б) лингвонимы (*wardour-street **English*** – 'архаическая английская речь'; *dictionary **English*** – 'педантично правильный английский'; *broken **English*** – 'речь, содержащая большое количество грамматических и произносительных ошибок');

в) топонимы (*build castles in **Spain*** – 'строить воздушные замки', *from **China** to Peru* – 'повсюду', *the ten plagues of **Egypt*** – 'что имеем не храним, потерявши, плачем').

Классификация по *сигнификативному значению* позволила нам определить следующие группы этнофразеологизмов:

а) речевые клише (*Great **Scott**!* – 'Вот те раз! Святые угодники!', *when the **Ethiopian** changes his skin* – 'когда эфиоп сменит кожу: никогда; после дождичка в четверг; когда рак свистнет');

б) этнокультурные реалии (***Dutch**man's laudanum* – 'растение, активно используемое как успокоительное средство', ***Chinese** tumbler* – 'китайский акробат, игрушка-неваляшка, Ванька-встанька');

в) этнофразеологизмы, выражающие антропологические характеристики, которые, в свою очередь, подразделяется на единицы, обозначающие:

– индивидуальные черты личности / народа (***Arab**ian bird* – 'птица феникс; в переносном смысле – уникум', *with **English** sang-froid* – 'с английским хладнокровием, выдержкой, сдержанностью');

– социальный статус / роль личности (*street* ***Arab*** **–** ‘уличный мальчишка, дитя улицы, беспризорный ребенок’, ***Welsh*** *uncle* – ‘валлийский / уэльский дядя: двоюродный брат отца или матери; дальний родственник’);

– антисоциальное поведение (*to see* ***Indians*** – ‘напиться’, ***Dutch*** *cure* – ‘самоубийство’);

– физическое состояние и внешность (***Greek*** *God* – ‘красивый мужчина’, ***Indian*** *belly* – ‘расстройство желудка’, ***Dutch*** *built* – ‘о человеке плотного телосложения’).

Также нами было определено *коннотативное* значение этнофразеологизмов: а) отрицательная оценка, б) положительная оценка, в) нейтральная: отсутствие яро выраженного осуждения / одобрения. По словам Е.Ф. Арсеньевой, коннотацию следует рассматривать, как «дополнительную информацию по отношению к сигнификативному значению, как совокупность семантических наслоений, включающих в себя оценочный, экспрессивный, эмоциональный и функционально-стилистический компонент» [1, с. 42].

Что касается причин образования таких коннотация, то нельзя не согласится со следующим утверждением Е.Л. Березович и Д.П. Гулик: «Причины образования определенных коннотаций у этнонимов носят экстралингвистический характер: они связаны с историческим, политическим, религиозным и психологическим контекстом существования данных лексем и их референтов. Все эти экстралингвистические причины дают толчок формированию коннотаций этнонимов, которые потом могут закрепляться в них узуально, становясь семантическим ядром производных и фразеологически связанных значений» [2, с. 233].

В нашем экспериментальном корпусе наиболее репрезентативными являются фразеологизмы со следующими этнонимами: **Dutch** (42 единицы), **English** (31 единица), **Irish** (18 единиц), **Chinese** (17 единиц), **Scotch** (16 единиц), **Russian** (15 единиц). Именно эти группы этнофразеологизмов были нами далее проанализированы согласно вышеупомянутой классификации (по денотативному, сигнификативному и коннотативному значению) (рис. 1, рис. 2, рис. 3).

Как свидетельствуют статистические данные, среди анализируемых этнофразеологизмов по *денотативному признаку* численно выделяются единицы с компонентом **Dutch**, который в подавляющем большинстве фразеологизмов фигурирует как *собственно этноним* (40 единиц). Фразеологизмы с компонентом **English** отмечены доминирующим присутствием лингвонима (English) в структуре фразеологической единицы (18 единиц), в то время, как, например, фразеологизмы

с компонентами **Irish** и **Russian** не имеют в своей структуре ни лингвонимов, ни топонимов, а только собственно этнонимы (рис. 1).

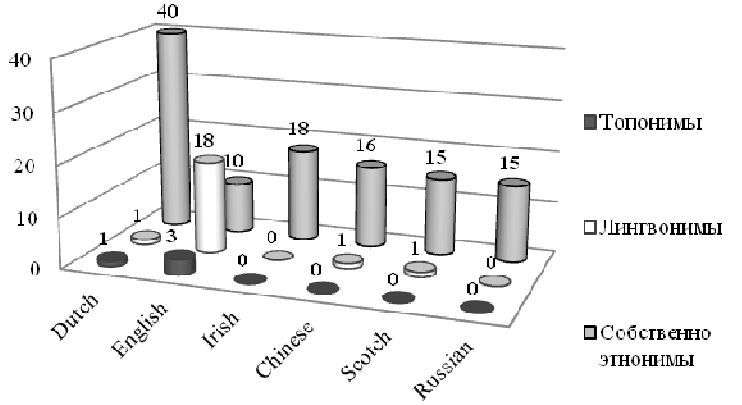


Рис. 1. Классификация этнофразеологизмов английского языка по денотативному признаку

Далее этнофразеологизмы были проанализированы по *сигнификативному признаку* (рис. 2).

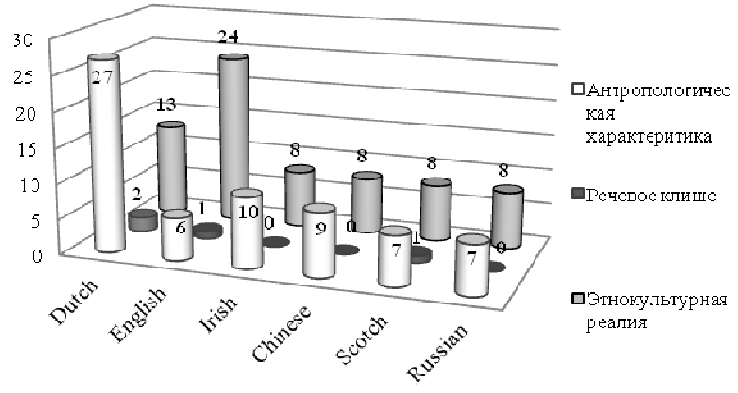


Рис. 2. Классификация этнофразеологизмов английского языка по сигнификативному признаку

Как свидетельствуют данные, наиболее численной является группа единиц, обозначающих *антропологические* характеристики – индивидуально-личностные черты, физические и социальные характеристики представителей этноса.

Так, среди корпуса фразеологизмов с компонентом **Dutch** (общее количество – 42) 27 единиц обозначают антропологические характеристики голландцев. В корпусе фразеологизмов с этнонимом **English** 6 единиц непосредственно передают характеристики представителей этноса, с этнокомпонентом **Irish** – 10 единиц, с компонентом **Chinese** – 9, **Scotch** – 7, **Russian** – 7. При этом все разнообразие обозначаемых антропологических характеристик может быть сведено к следующим отчетливо выделяемым группам: 1) индивидуальные черты личности / народа, 2) социальный статус / социальная роль личности, 3) (анти)социальное поведение, 4) физическое состояние / внешность (табл. 1).

Таблица 1

Классификация этнофразеологизмов английского языка по критерию обозначаемых антропологических характеристик

Семантическая группа	Dutch	English	Irish	Chinese	Scotch	Russian
Индивидуальные черты личности / народа	15	4	7	9	3	3
Социальный статус / роль личности	1	0	0	0	3	0
(Анти)социальное поведение	9	2	3	0	0	4
Физическое состояние и внешность	1	0	0	0	1	0

Данные отчетливо демонстрируют, что в группе антропоцентрических характеристик доминируют фразеологические единицы, акцентирующие *индивидуальные черты личности / народа*: ***Dutch*** *hospitality* – ‘недружелюбный, неприветливый прием’, *to talk for* ***England –*** ‘говорить подолгу, часами (о сверх разговорчивом человеке)’, ***Irish*** *witness* – ‘лживое свидетельство (лживость ирландцев)’, ***Chinese*** *accounting* – ‘подтасовка цифр, данных (фальшь, обман как черта личности)’, *be* ***Scotch –*** ‘быть жадным’, ***Russian*** *smile* – ‘хмурый’.

Следующей по репрезентативности в группе антропоцентрических характеристик выступает подгруппа фразеологизмов, номинирующих *(анти)социальное поведение*: ***Dutch*** *feast* – ‘пир, на котором хозяин напивается первым’, *he clips the King's* ***English*** (he is drunk) – ‘пьяный в стельку’, ***Irish*** *handcuffs* (when both hands are full of alcohol) – ‘пьянство: когда алкоголь в обеих руках’, ***Russian*** *marathon* – ‘соревнование по количеству выпитого алкоголя’ (о пьянстве русских), *talk to smb like a* ***Dutch*** *uncle* – ‘учить уму-разуму (заниматься нравоучением)’; *do the* ***Dutch*** **–** ‘совершить самоубийство’; *to have danced at an* ***Irish*** *wedding*– ‘иметь оба глаза подбитыми’ (после драки); ***Mexican*** *overdrive* – ‘езда с нарушением правил’.

Фразеологические единицы, обозначающие *социальный статус / социальную роль личности* представлены единично: *one’s old* ***Dutch*** **–** ‘жена, «старуха», дама с внушительной внешностью’, ***Scotch*** *cousin* – ‘дальний родственник’ и др.

Наименее репрезентативными в анализируемых нами группах этнофразеологизмов оказались единицы, акцентирующие *физическое состояние и внешность*: ***Dutch*** *built* – ‘о человеке плотного телосложения’, ***Scotch*** *fiddle* – ‘зуд, чесотка’.

Выявленная статистическая репрезентативность различных антропологических характеристик в формировании этнических стереотипов позволяет сделать значимый вывод: в оценке представителей иных этнических групп акцентируются индивидуально-личностные черты, а именно, обнаруживается примат *черт характера, нравственности, ценностей, оценок и отношений* представителей этноса как элементов национальной ментальности и национального характера. Далее весьма существенное значение имеют типичные модели социального / антисоциального поведения: *пьянство, разгульный образ жизни, поведенческие привычки* (как, например, склонность к нравоучению, дракам, самоубийству и т.д.). При этом отчетливо доминирует *склонность к пьянству* как первичный признак в оценке социального поведения иностранца. Замечено, что менее значимы в формировании стереотипов: внешность, физические черты и социальный статус. Выявленное весьма показательно и косвенно подтверждает исторически сложившуюся в человеческом обществе универсальную, наднациональную склонность к формированию **сущностной оценки личности** и игнорированию формальных показателей при стереотипизации (внешности и общественного статуса), что повышает валидность этнических стереотипов и важность их учета в построении межкультурного диалога.

Группа *этнокультурных реалий* весьма репрезентативна (суммарно 69 единиц в объеме фразеологизмов с анализируемыми нами этнонимами): ***Dutch*** *agreement / bargain* – ‘сделка, выгодная лишь для одной стороны, однобокая сделка’, ***Dutch*** *nightingale* – ‘лягушка’, *the King's* ***English*** – ‘язык социальной элиты, высокопарный язык’, *received* ***English*** – ‘нормативный литературный английский язык’, ***Irish****man’s rise / promotion* – ‘понижение в должности или снижение зарплаты’, ***Irish*** *confetti* – ‘кирпичи’, ***Chinese*** *tobacco* – ‘опиум’, ***Scotch*** *marriage* – ‘брак между английскими молодыми влюбленными’ и др.

Как следует из приведенных примеров, к данной семантической группе нами были отнесены все фразеологические единицы, обозначающие все стороны этнокультурного бытия народа, а именно:

– **социофакты** (элементы культуры, межличностных взаимоотношений, социального устройства общества): ***Dutch*** *blessing* – ‘брань’, ***Dutch*** *hospitality* – ‘недружелюбный, неприветливый прием’, *thieves’* ***Latin*** – ‘воровской жаргон’;

– **артефакты** (материальные средства жизнеобеспечения антропного происхождения): ***Gipsy****-table* – ‘круглый столик на трех ножках’, ***Welsh*** *wig* – ‘грубошерстная фуражка’, ***Dutch*** *wife* – ‘валик под подушку’; ***Chinese*** *wall* – ‘китайская стена’ (фг. ‘непреодолимое препятствиеэ); ***Chinese*** *tobacco* – ‘опиум’;

– **натурфакты** (элементы природной среды обитания народа): ***Scotch*** *mist* – ‘густой туман с моросящим дождем’, ***Irish*** *hurricane* – ‘полный штиль’, ***Dutch*** *nightingale* – ‘лягушка’.

Группа *речевых клише* представлена следующими этнофразеологизмами: *It beats the* ***Dutch****!* – ‘Это превосходит все!, Ну надо же!’, *the* ***Dutch*** *have taken Holland!* – ‘Открыл Америку!’, *save as the Bank of* ***England*** – ‘быть как за каменной стеной’, *Great* ***Scott****!* – ‘Вот те раз! Святые угодники!’, *tell it to the* ***Jews****!* – ‘расскажи это своей бабушке’*, I’m a* ***Dutchman*** *if*...– ‘провалиться мне на этом самом месте, если…; будь я проклят, если’ (демонстрация уверенности в своей правоте), *from* ***China*** *to Peru* – ‘повсюду’.

В классификации по *коннотативному* значению группы этнофразеологизмов с репрезентативными этнонимами (Dutch, English, Irish, Chinese, Scotch, Russian) наиболее численной является группа элементов, представляющих **отрицательную** оценку: ***Dutch*** *agreement / bargain* – ‘сделка, выгодная лишь для одной стороны, однобокая сделка; сделка, завершаемая выпивкой’, ***Dutch*** *feast* – ‘пир, на котором хозяин напивается первым’, *real* ***England*** *begins behind the nearest pub's threshold* – ‘настоящая Англия за дверями первого паба (о пьянстве)’, ***English*** *spliff* – ‘сигарета с коноплей’, *to get somebody’s* ***Irish*** *up* – ‘раз-

гневать, рассердить, разозлить кого-либо', ***Chinese*** *attack* – 'ложная атака', ***Scotch*** *verdict* – 'оправдательный приговор, вердикт «вина не доказана»; половинчатое решение; неубедительный вывод', ***Russian*** *salad party* – 'оргия' и др. (рис. 3).

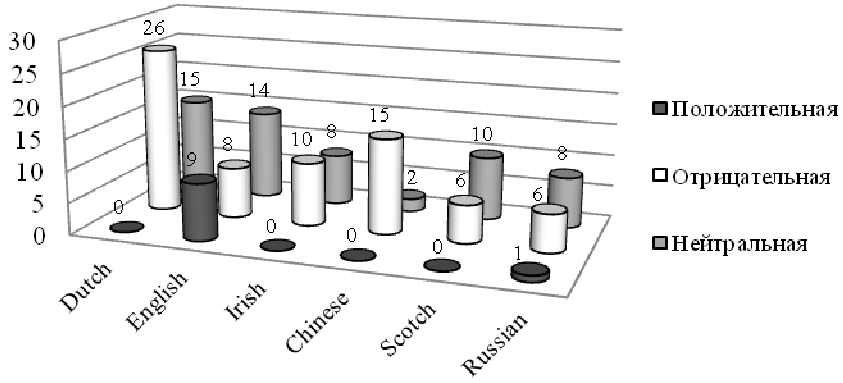


Рис. 3. Классификация этнофразеологизмов английского языка по коннотативному признаку

Фразеологические единицы с *нейтральной* оценкой уступают по репрезентативности (57 единиц в массиве этнофразеологизмовв компонентом Dutch, English, Irish, Chinese, Scotch, Russian): ***Dutch*** *auction* – 'аукцион (чрезмерно высокие цены снижаются, пока не найдется покупатель)', *advanced* ***English*** – 'говорить на языке молодежи', ***Irish*** *hint* – 'очевидный, прозрачный намек', ***Chinese*** *tumbler* – '«китайский акробат», игрушка-неваляшка, Ванька-встанька', ***Scotch*** *cousin* – 'дальний родственник', ***Russian*** *roulette* – 'русская рулетка' и др.

Наименее численной является группа единиц с положительной оценкой (10 единиц в массиве этнофразеологизмов с компонентами Dutch, English, Irish, Chinese, Scotch, Russian): *the King's* ***English*** – 'язык социальной элиты', an ***English****man's home is his castle* – 'мой дом – моя крепость', *dictionary* ***English*** – 'педантично правильный английский', ***Russian*** *up* – 'починить по-русски' (с помощью подручных средств).

Обнаружены и единичные случаи фразеологизмов, оценочность (положительная, отрицательная) которых контекстуально зависима, например: *It beats the* ***Dutch****!* – 'Это превосходит все!; Ну надо же!'.

То же пропорциональное отношение справедливо и для всего экспериментального корпуса. Этнофразеологизмы с положительной

коннотацией составляют 20 единиц (8,5%), с отрицательной – 133 единицы (56,8%), с нейтральной – 81 единица (34,6%) в общем экспериментальном корпусе из 234 англоязычных этнофразеологизмов.

Отрицательная оценка однозначно доминирует в этнофразеологизмах во всем экспериментальном корпусе: ***Polish*** *parliament* 'польский парламент, хаос, беспорядок, когда во время сессии невозможно принять решение', ***Italian*** *hand* – 'нежелательное влияние, вмешательство в чьи-либо дела', ***Egyptian*** *vulture* – 'стервятник', ***Spanish*** *money* – 'пустые слова', ***Mexican*** *red* – 'разновидность марихуаны' и др.

Подводя итог проведенному семантическому анализу можно отметить, что статистические данные позволили обнаружить репрезентативность различных этнонимов в этнофразеологии английского языка. Наиболее частотными, при этом, выступают такие этнонимы, как Dutch и English, наименее репрезентативны: British, Jew, Swiss, Tartar.

Осуществленный лингвистический анализ этнофразеологизмов с позиции семантики свидетельствует о доминировании в идиомаобразовании (и, следовательно, в стереотипизации) черт, представляющих антропологические характеристики – т.е. те или иные свойства, присущие языковой личности – представителю этнокультурного сообщества.

В классификации этнофразеологизмов по денотативному значению доминирует подгруппа фразеологических единиц с *собственно компонентом этнонимом*. Фразеологические единицы с компонентом *лингвонимом* (названием национального языка) значительно уступают репрезентативности собственно этнонимов в этнофразеологии и наблюдаются в группе единиц с компонентом *English*. Наименее численной является подгруппа единиц с элементом *топонимом*.

По коннотативному значению в англоязычной этнофразеологии доминирует подгруппа фразеологических единиц с отрицательной оценкой. Фразеологические единицы с нейтральной оценочностью заметно уступают по репрезентативности. Наименее численной является подгруппа единиц с положительной оценочностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арсентьева, Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках) / Е.Ф. Арсентьева. – Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1989. – 126 с.

2. Березович, Е.Л. Ономасиологический портрет «человека этнического»: принципы построения и интерпретации / Е.Л. Березович, Д.П. Гулик // Встречи этнических культур в зеркале языка. – М.: Наука, 2002. – С. 232-253.
3. Скоробогатова, Т.И. Этническая картина мира и этноидиоматика (на материале английского и французского языков) / Т.И. Скоробогатова, Т.А. Шкуратова // Вест. Православ. Свято-Тихон. гуманитар. ун-та. Сер.3: Филология. – 2007. – № 9. – С. 97-114.
4. Уланович, О.И. Ментальные процессы и механизмы языкового сознания / О.И. Уланович // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков: материалы II Междунар. науч.-практ. конф, Минск, 25 октября 2013 г.; под ред. О.И. Уланович. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014. – С. 3-76.

ДАТЫЎ КАРЫСЦІ / ШКОДЫ Ў СТРУКТУРЫ ПОЛЬСКАГА І БЕЛАРУСКАГА СКАЗА: ВЫНІКІ КАНТРАСТЫЎНАГА АНАЛІЗУ

DATIVUS COMMODI / INCOMMODI IN THE STRUCTURE OF THE POLISH AND BELARUSIAN SENTENCES: THE RESULTS OF THE CONTRASTIVE ANALYSIS

С.А. Важнік

S.A. Vazhnik

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: waznik@yandex.ru

Современное польское простое предложение выделяется на фоне белорусского наличием в своей структуре специфической синтаксемы – датива пользы / вреда. Исследования в области исторического синтаксиса белорусского языка позволяют констатировать факт употребления оценочного датива в структуре белорусского простого предложения в середине XIX – начале XX века. Этот факт свидетельствует об общих – изосинтаксических – элементах в белорусском и польском языках в определённый период их развития.

Ключевые слова: датив пользы / вреда; синтаксическая модель; простое предложение; контрастивный синтаксис.

Modern Polish simple sentence stands out against the Belarusian one by the presence of a specific syntaxeme – dativus commodi / in commodi in its structure. Researches in the field of the historical syntax of the Belarusian language allow us to state the fact of the use of the evaluative dative in the Belarusian simple sentence structure in the middle of XIX – the beginning of

the XX century. This fact indicates general – isosyntactic – elements in the Belarusian and Polish languages at a certain period of their development.

Keywords: dativus commode / incommode; syntactic model; simple sentence; contrastive syntax.

Вельмі часта дзеяслоўныя сказы ў сучаснай польскай мове набываюць дадатковае дэсцінатыўна-ацэначнае значэнне, выразнікам якога ў адпаведных кантэкстах з'яўляецца датыў. Пэўнае дзеянне, якое нясе ***карысць*** або ***шкоду*** для нейкай асобы, можа быць інтэрпрэтавана наступным чынам: *'добра / дрэнна для каго-небудзь'*. ***Датыў commodi / incommodi*** з'яўляецца выразнікам пацыенсна-адрасатнай ролі ***бенефіцыянта*** (*Ben*) у глыбіннай структуры сказа. Параўн. прыклады з польскай мовы:

(1) *Wśród nocnej ciszy głos się rozchodzi / Wstańcie pasterze, Bóg* <u>*się*</u> <u>*wam*</u> <u>*rodzi*</u> (kolęda);

(2) *Sto lat, sto lat niech* <u>*żyje*</u>*,* <u>*żyje*</u> <u>*nam*</u> (pieśń);

(3) *Ja już lecę, bo muszę zobaczyć, czy* <u>*mi*</u> *Janek znów wszystkich klocków* <u>*nie wyrzuca*</u> *na podwórze. Pa!* (Zientarowa);

(4) *Odwrócił się zaniepokojony, czy gwałt ptasi* <u>*nie rozbudzi*</u> <u>*mu*</u> *dziewczynki, ale spała twardo* (Żukrowski);

(5) *Lejek też jest głodny, bo je taką dużą książkę tatusia z obrazkami i warczy <...> i nie mogę znaleźć jednego sandała, bo* <u>*mi*</u> *gdzieś* <u>*zawlókł*</u> (Zientarowa).

Як бачым, у сінтаксічных мадэлях польскіх прэдыкатаў ***rodzić się*** і ***żyć*** – сказы (1), (2) – датыў мае *камадальную інтэрпрэтацыю*. Параўн.:

(1) *Bóg* <u>*się*</u> <u>*wam*</u> <u>*rodzi*</u> ← (1') *Bóg się rodzi* + (1'') *To się dzieje dla was, pasterze, dla waszej korzyści;* (2) *Sto lat, sto lat niech* <u>*żyje*</u>*,* <u>*żyje*</u> <u>*nam*</u> ← (2') *Niech on żyje sto lat* + (2'') *przynosi nam radość, zadowolenie obcowania z nim (=dobro, korzyść, pożytek).*

"Камадальны" датыў вельмі прадуктыўны ў рэкламных тэкстах, у якіх *a priori* закладзена прагматычная ўстаноўка на адлюстраванне карысці ад выкарыстання таго ці іншага прадмета-тавару. Параўн.:

(6) *Niech* <u>*Żywiec*</u> <u>*nam*</u> (рэклама піва гатунку *"Żywiec"*),

дзе ўласны назоўнік *Żywiec* займае прэдыкатную пазіцыю. Па аналогіі са сказам сінтаксема (2) *nam* мае наступную інтэрпрэтацыю:

(6') *'Niech będzie (='żyje') piwo "Żywiec" + Niech to piwo przynosi nam radość'.*

Інкамадальную інтэрпрэтацыю датыў атрымоўвае ў сказах (3) – (5) у сінтаксічных мадэлях польскіх прэдыкатаў ***wyrzucać, rozbudzić, zawłóc***. Беларускія простыя дзеяслоўныя сказы з прэдыкатамі ***выкідаць, разбудзіць, зацягнуць*** не дапускаюць дэсцінатыўна-ацэначнай інтэрпрэтацыі:

**выкідае мне (для мяне) кубікі; (ці) *не разбудзяць мне (для мяне) птушкі дзяўчынку; *(сабака) зацягнуў недзе мне (для мяне) абутак*.

Адпаведнае значэнне перадаецца ў беларускай мове праз складаную канструкцыю:

Сабака схаваў абутак так, што я не магу яго знайсці.

Ва ўсіх прыведзеных сказах датыў з'яўляецца выразнікам не адной, а адразу некалькіх уключаных прапазіцый. Параўн.:

(7) *Śpiewa mi skowronek* = (а) *Skowronek śpiewa* + (б) *Podoba mi się, jak śpiewa skowronek* + (в) *Mi się wydaję, że on to robi dla mnie*.

Тое, што адбываецца ў пазамоўным свеце (*Skowronek śpiewa*), уключана ў "сферу інтарэсаў" моўцы, а таму разумеецца моўцам так, нібы ўсё гэта спецыяльна адбываецца для яго – моўцы. Такі спосаб разумення свету, калі моўца па сутнасці выказвае свае а д н о с і н ы да таго, што адбываецца ў свеце, абумоўлівае ўзнікненне ў польскай мове поліпрапазіцыйных простых сказаў з ацэначным датывам (гл. сказы (1) – (7)).

Нашу думку аб *камадальнай / інкамадальнай* інтэрпрэтацыі польскага датыва пацвярджаюць і назіранні Т.В. Вернікоўскай, якая вылучае "дадатковы" суб'ект успрымання, а таксама дэсцінатыўна-ацэначнае значэнне ў канструкцыях тыпу:

Świeci mi słońce; Świeci mi księżyc; Drzewo daje mi cień і інш.

Так, напрыклад, сказ *Świeci mi słońce*, паводле Т.В. Вернікоўскай, можа быць раскладзены наступным чынам:

(а) *Świeci słońce* + (б) *Widzę, że świeci słońce* + (в) *Mam z tego ulgę (pożytek, korzyść)* (*albo przeszkodę: Dlaczego tak źle prowadzisz? – Świeci mi słońce* – С.В.) [1, с. 8, 22-23, 26, 82].

Часам бывае вельмі праблематычна інтэрпрэтаваць польскія канструкцыі з *N dat*, бо да значэння пэўнага ўключанага актанта дадаецца дэсцінатыўна-камадальнае / інкамадальнае значэнне. Патрэбны больш шырокі кантэкст. Так, напрыклад, датыў пры дзеяслове ***królować*** у выпадках тыпу:

(8) *Chcemy, żeby nam Bolesław królował;*

(9) *Króluj nam długo i szczęśliwie!* –

абазначае не проста аб'ект сацыяльных адносін пры дзеяслове кіравання, але яшчэ і суб'ект ацэнкі, бо мае месца наступная інтэрпрэтацыя:

(8') *'jeżeli Bolesław będzie naszym królem + to nam będzie dobrze';* (9') *'bądź naszym królem + zrób dla nas dobrze; to przyniesie nam dobre skutki – i wtedy będziemy szczęśliwi'*.

Не зусім правільна пры гэтым абмяжоўваць сферу выкарыстання канструкцый з ацэначным датывам толькі мастацкім ці, больш дакладна, толькі паэтычным тэкстам (параўн.: [1, с. 21, 26]), хоць яны

з’яўляюцца тут досыць прадуктыўнымі і частотнымі. Поліпрапазіцыйнасць такіх канструкцый узнікае не ў выніку метафарычнага пераносу або “паэтычнага” спосабу адлюстравання рэчаіснасці, а ў выніку агульнай тэндэнцыі польскага сказа да л а к а н і з м у – да кампактнага выражэння поліпрапазіцыйнага зместу праз граматычна просты сказ. На ўзроўні глыбінных структур сінтаксічных мадэлей гэтай тэндэнцыі адпавядае працэс аб’яднання (уключэння) некалькіх прапазіцыйных структур у межах адной (у адну).

Фактычна любое дзеянне можа выконвацца з пункту гледжання або ў інтарэсах каго-небудзь і мець добрыя або дрэнныя вынікі для нейкай асобы [4, с. 50, 53]. Як мы ўжо высветлілі, толькі пры такім разуменні (ацэнцы) пэўнай пазамоўнай сітуацыі носьбітамі польскай мовы, толькі пры такой устаноўцы, калі моўца па сутнасці выказвае свае адносіны да таго, што адбываецца, *датыў карысці /шкоды* “ўстаўляецца” ў структуру фактычна любога польскага сказа.

Беларускія канструкцыі з сінтаксемамі *у N gen, N gen* і інш., суадносныя з польскім ацэначным датывам, часам дапускаюць (але не заўсёды) камадальную або інкамадальную інтэрпрэтацыю. Параўн.:

(10) *Jedna pani zabrała mi siłą kozik* ←

(10’) *Jedna pani zabrała kozik* + (10’’) *Zrobiła mi szkodę.*

Такую ж – *інкамадальную* – інтэрпрэтацыю будуць мець і беларускія канструкцыі тыпу *забраць у каго-небудзь.* Дзеясловы адчужэння тыпу ***kraść – красці, zabierać – забіраць*** і інш. абазначаюць дзеянне, непасрэдна звязанае з парушэннем (часам – нечаканым, гвалтоўным) пасесіўных адносін, а таму натуральна, што такія прэдыкаты выражаюць яшчэ і інкамадальную ацэнку – такое дзеянне мае дрэнныя вынікі для былога ўладальніка. Параўн.:

(11) *Jan zabrał dziewczynce pieniądze (‘Jan zabrał pieniądze + to działanie jest złe według dziewczynki’)* – (12’) *Ян забраў у дзяўчынкі грошы*.

Дэсцінатыўна-ацэначнае значэнне ўласціва таксама польскім і беларускім канструкцыям з дзеяслоўнымі прэдыкатамі:

1) сацыяльных адносін тыпу ***pomagać – дапамагаць, przeszkadzać – перашкаджаць.*** Параўн.:

(12) *Jan pomaga (przeszkadza) Marii w nauce (‘Jan robi coś ze względu na Marię + to działanie jest dobre (złe) dla Marii’)* – (11’) *Міхась дапамагае (перашкаджае) Марыі ў навуцы (‘Ян робіць нешта ў адносінах да Марыі + тое, што ён робіць у адносінах да Марыі, прыводзіць да добрых (дрэнных) вынікаў для яе’)*;

2) канчатковай фазы існавання тыпу ***ginąć – губляцца.*** Параўн.:

(13) *Gęsi zginęły sąsiadce* – (13’) *У суседкі згубіліся гусі*;

3) фізічнага ўздзеяння на аб'ект тыпу ***dziurawić – дзіравіць***. Параўн.:

(14) *Jan dziurawi matce stół* – (14') *Ян дзіравіць стол маці*;

4) суб'ектнага перамяшчэння ў прасторы тыпу ***uciekać – уцякаць***. Параўн.:

(15) *Kot uciekł Janowi* – (15') *Кот уцёк ад Яна* і інш.

Яшчэ раз падкрэслім, аднак, што ў большасці выпадкаў **сучасныя** беларускія дзеяслоўныя сказы камадальнага або інкамадальнага значэння не выражаюць. Усё адзначанае вышэй сведчыць аб ***прапазіцыйнай спецыфіцы*** польскіх дзеяслоўных сказаў з *датывам commodi / incommodi* і дазваляе казаць аб ***спецыфічнай характарыстыцы сучаснага польскага простага сказа*** ў беларускамоўным дачыненні.

Аднак мусім заўважыць, што ***датыў карысці / шкоды*** **быў уласцівы і беларускаму простаму сказу ў сярэдзіне XIX – пачатку XX ст.**

Так, сінтаксема *Ben / N dat* адзначана намі ў сінтаксічных мадэлях дзеясловаў фізічнай і інтэлектуальнай дзейнасці, быційных прэдыкатаў у **"Мужыцкай праўдзе"** і **"Пісьмах з-пад шыбеніцы" К. Каліноўскага** (1862-1863 гг.). Параўн.:

(16) *...забралі нам і духоўну нашу пацеху, – нашу веру Уніяцкую...*;

(17) *...тагды маскалём настаў кепскі час...*;

(18) *А будзе у нас вольносьць якой не было нашым дзедам і бацькам;*

(19) *Так волі нам ужэ і не будзе.*

Датыў карысці / шкоды зафіксаваны і на старонках **"Нашай Нівы"** (1906-1908 гг.).

"Давальны асобы", што ўжываецца "для абазначэння карысці, выгоды, прыемнасці і г.д. або супрацьлеглых уласцівасцей: невыгоды, непрыемнасці, шкоды" і г.д. адзначаецца і ў першых навуковых апісаннях сінтаксісу БМ і ў першых падручніках.

Так, адпаведную з'яву беларускага сінтаксісу апісвае на старонках **"Беларусаў" Я.Ф. Карскі**, прыводзячы ў асноўным моўныя факты з XIV – XVI стст. і дыялектны матэрыял [1, с. 403].

Услед за Карскім *давальны карысці / шкоды* адзначае ў **"Сынтаксе беларускае мовы" Я. Лёсік** [3, с. 172-173]:

(20) *Не хачу яго браць сабе, аддам лепей людзям; Дзякуючы яму, я пасьпеў к часу; Аднаму чалавеку згінулі валы; Не бяры нам мацеры...; Узяў ды ўкраў яму сядло; Жывот мне баліць; Потым мара згінула яму з ачу; Ён мне прыяцель; І не агледзеўся, як яму тыя дзесяць год мінуліся* і г.д.

Як бачым, *ацэначны датыў* – гэта прэрагатыва не толькі польскай мовы. Да 30-х гадоў XX ст. гэтая сінтаксема адзначалася і ў структуры беларускага простага сказа. Аднак пасля рэформы 1933 г., свядома

накіраванай на “адштурхоўванне” ад усяго польскага, пад уплывам рускай мовы гэтая спецыфічная сінтаксема была страчана (гл. пададзеныя вышэй сучасныя прыклады), хоць і фіксуецца ў шматлікіх прэцэдэнтных тэкстах.

Не варта, аднак, спяшацца адносіць *dativus commodi / incommodi* да паланізмаў. Гэта хутчэй агульная сінтаксічная з’ява для польскай (заходнеславянскіх моў?), беларускай і ўкраінскай моў у канкрэтны перыяд іх развіцця. Больш карэктна ў дачыненні да сінтаксічных з’яў сярэдзіны XIX – пачатку XX ст. казаць пра агульныя – *ізасінтаксічныя* – беларуска-польскія (і / або беларуска-рускія) сінтаксічныя элементы (мадэлі, канструкцыі).

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Верниковская, Т.В. Семантика польского предложения: Типовая ситуация с адресатным значением / Т.В. Верниковская. – Минск: АПИ, 2001. – 95 с.
2. Карский, Е.Ф. Белорусы: в 3 т. / Е.Ф. Карский. – Мн.: БелЭн, 2006. – Т. 2. – Кн. 2. Язык белорусского народа. [Исторический очерк словообразования и слооизменения в белорусском языке] / предисл. и коммент. В.Н. Курцова. – 2006. – 512 с.
3. Лёсік, Я. Сынтакс беларускае мовы / Я. Лёсік. – Выд. другое, перароб. – Менск: Дзярж. Выд-ва Беларусі, 1926.
4. Jędrzejko, E. Nominalna fraza datywna w strukturze zdania pojedyńczego / E. Jędrzejko // Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej. – 1991. – № 29. – S. 43-55.

АПІСАЛЬНЫЯ ПРЭДЫКАТЫ ЯК ПРАЯВА АНАЛІТЫЗМУ Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

DESCRIPTIVE PREDICATES AS AN ANALYTIC PHENOMENON IN THE BELARUSIAN LANGUAGE

В.В. Варановіч

V. Varanovich

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: gamrat@tut.by

У артыкуле разглядаюцца сучасныя погляды славістаў на з’яву аналітызму ў розных славянскіх мовах, адзначаюцца асноўныя тэндэнцыі яго развіцця. Аналітызм апісваецца з пазіцыі тэорыі сістэм і як адна з праяў моўнай асіметрыі. У рэчышчы вывучэння аналітызму разглядаюцца апісальныя прэдыкаты як выразныя прадстаўнікі гэтай моўнай з’явы.

Ключавыя словы: сінтаксіс; аналітызм; апісальны прэдыкат; тэорыя сістэм; асіметрыя.

In the article modern views of Slavists on the phenomenon of analytism in different Slavic languages are considered, the main tendencies of its development are noted. Analytism is described from the standpoint of system theory and as one of the phenomenon of linguistic asymmetry. In the course of the study of analytism, descriptive predicates are considered as vivid representatives of this linguistic phenomenon.

Keywords: syntax; analytism; descriptive predicate; systems theory; asymmetry.

Апісальныя прэдыкаты (АП) – гэта вытворныя аналітычныя дэскрыпцыі з іменнай словаформай, якія суадносяцца сэнсава з адным словам – дзеясловам, прыметнікам, залежным дзеепрыметнікам або прэдыкатыўным прыслоўем (якія па аналогіі са словаўтварэннем можна назваць утваральнымі) – і ўтвараюць сінтаксічныя структуры двух узроўняў: узроўню словазлучэння і ўзроўню дзейнікава-выказнікавай пары.

Разгляд апісальных прэдыкатаў мае быць у кантэксце даследавання праяў аналітызму ў славянскіх мовах, у прыватнасці, у беларускай. Як адзначае А.Я. Міхневіч, «у агульным плане аналітызм можа быць ахарактарызаваны як усе тыя выпадкі выражэння моўных (лексічных і граматычных) значэнняў, калі фармальныя паказчыкі апошніх змяшчаюцца ў межах больш чым аднаго слова» [1, с. 218]. Адным з аспектаў аналітызму ў славянскіх мовах даследчык называе сінтаксічны аналітызм, які «назіраецца ў тых выпадках, калі граматычнае значэнне выражаецца свабодным словазлучэннем» [1, с. 218]. Апісваючы трансфармацыйныя здольнасці сінтаксічна непадзельных словазлучэнняў, аўтар адзначае, што «састаў члена сказа, выражанага сінтаксічна непадзельным словазлучэннем… з'яўляецца аналітычным выражэннем граматычнага значэння члена сказа» [2, с. 12]. В.М. Нікіцевіч пісаў, што «дэрывацыйныя злучэнні падпарадкоўваюцца супрацьпастаўленню паняццяў «злучэнне» і «аналітычная форма», якое прыводзіцца ў граматыцы» [3], і аналітычнымі формамі прызнаюцца толькі тыя злучэнні, якія ўваходзяць у парадыгматычны рад з сінтэтычнымі формамі. Такім чынам, АП з'яўляюцца па сутнасці аналітычнымі формамі прэдыкатаў аднаслоўных.

Лінгвістычны энцыклапедычны слоўнік (ЛЭС) вызначае аналітызм як «супрацьлеглую сінтэтызму ўласцівасць, якая праяўляецца ў асобным выражэнні асноўнага (лексічнага) і дадатковага (граматычнага, словаўтваральнага) значэнняў слова» [4, с. 31]. Там жа вызначаюцца аналітычныя канструкцыі, якія «складаюцца са спалучэння асноўнага (паўназначнага) і дапаможнага (службовага) слоў. Сінтаксічныя

аналітычныя канструкцыі расчлянёна выражаюць адзіны член сказа, напрыклад, выказнік» [4, с. 31]. В.Д. Старычонак дае амаль аналагічнае азначэнне: «Аналітызм – расчлянёнасць лексічнага і граматычнага значэнняў некаторых словаформ» [5, с. 44]. У іншых тэрміналагічных слоўніках аналітызм разглядаецца ў іншым значэнні – як «развіццё аналітычнага ладу, г.зн. граматычнай сістэмы мовы, якая характарызуецца перавагай аналітычных форм» [6, с. 19]. Аналітычная форма ў Слоўніку лінгвістычных тэрмінаў В. С. Ахманавай вызначаецца як «ідыяматычнае злучэнне дапаможнага і паўназначнага слова, якое функцыянуе ў якасці эквівалента граматычнай формы апошняга» [7, с. 45]. Зазначым, што В.С. Ахманава падае як сінонімы тэрміну «аналітычная форма» вызначэнні «апісальная форма», «складаная форма», «састаўная форма».

Паводле тыпалагічнай класіфікацыі моў беларуская мова (як і ўсе ўсходнеславянскія) бясспрэчна адносіцца да моў сінтэтычных, паколькі сінтэтычныя канструкцыі ў ёй маюць перавагу. Аднак, як адзначаецца ў ЛЭС, «сінтэтызм і аналітызм не праяўляюцца ў мовах у чыстым выглядзе, усялякая мова ўяўляе сабой спалучэнне ў пэўных суадносінах сінтэтычных і аналітычных форм» [4, с. 451]. Апісальныя прэдыкаты якраз з'яўляюцца найбольш тыповай праявай аналітызму ў сучаснай беларускай мове. Павелічэнне колькасці такіх канструкцый можа служыць доказам тэзісу, што «ў мовах пастаянна фарміруюцца ўтварэнні аналітычнага тыпу, паколькі злучэнне слоў з'яўляецца найбольш простым і празрыстым (матываваным) спосабам намінацыі» [4, с. 451]. В.М. Нікіцевіч піша, што «лінгвісты адзінадушныя ў тым, што граматычная адзінка можа быць не толькі цэласным сінтэтычным адзінствам, але і аналітычным; гэта заканамерна прыводзіць да прызнання таго, што побач з уласна формаўтварэннем, гэта значыць флектыўным утварэннем форм, існуе сінтаксічнае формаўтварэнне» [3, с. 49]. Навуковец у якасці доказу тэзіса прыводзіць прыклад апісальнага прэдыката: «Так, злучэнне *выражаць сумненне* раўназначнае, дакладней, камунікацыйна эквівалентнае дзеяслову *сумнявацца* не толькі з боку семантыкі, але і з боку дэрывацыйнага зместу» [3, с. 63]. Ю.Д. Апрэсян, параўноўваючы сінанімічныя выразы (апісальныя прэдыкаты) *помогать* і *оказывать помощь*, звяртае ўвагу, што «лексічнае значэнне *помогать* цалкам засяроджана ў слове *помощь* і, такім чынам, *оказывать* не мае ўласнага лексічнага значэння, а выражае толькі катэгорыю дзеяслоўнасці і з'яўляецца носьбітам адпаведных граматычных значэнняў» [8, с. 318], што выразна даказвае праяўленне аналітызму ў выпадках такой сінанімічнай замены. А.Я. Міхневіч нават ставіць пад сумненне безумоўнае аднясенне беларускай мовы да

сінтэтычных моў: «Неабходна… пераадоленне гіпнозу бытуючага ў беларусістыцы пункту погляду, згодна з якім гэта мова адносіцца бясспрэчна да моў сінтэтычных» [9, с. 21]. Старшыня Арфаграфічнай камісіі Расійскай Акадэміі навук В.В. Лапацін лічыць, што тэндэнцыя да аналітызму ў сучаснай рускай мове расце, пашыраецца. Названую тэндэнцыю пацвярджае і польскі даследчык Я. Анусевіч: «Істотнымі з'яўляюцца для сучасных еўрапейскіх моў, у тым ліку польскай, працэсы, якія палягаюць у тэндэнцыі да наміналізацыі, якія між іншым азначае ўвядзенне і пашырэнне аналітычных канструкцый у мове» [10, с. 6].

У ЛЭС адзначаецца, што «сінтаксічныя аналітычныя канструкцыі расчлянёна выражаюць адзіны член сказа» [4, с. 31], аднак апісальныя прэдыкаты часцей не маюць такой уласцівасці. Аднак мы лічым, што АП, безумоўна, можна адносіць да аналітычных з'яў, таму што ўсе астатнія фармальныя і семантычныя паказчыкі аналітычных канструкцый яны маюць. У прыватнасці, паводле ЛЭС, «у якасці службовага элемента аналітычных канструкцый выкарыстоўваюцца асаблівыя службовыя словы… або паўназначныя словы, якія падвяргаюцца дэсемантызацыі» [4, с. 31]. Апісальны прэдыкат амаль заўсёды мае ў сваім складзе такі дэсемантызаваны элемент, найчасцей – дзеяслоў.

ЛЭС трактуе аналітычныя канструкцыі як праяву моўнай асіметрыі, таму што «семантычна і функцыянальна раўназначныя слову, яны арганізаваны як словазлучэнні: дапускаюць перастаноўку кампанентаў, уключэнні, усячэнні». Зыходзячы з прац У.А. Карпава, заснавальніка сістэмнай тэорыі мовы ў беларускім мовазнаўстве, лічым патрэбным удакладніць дадзены тэзіс адносна апісальных прэдыкатаў. У.А. Карпаў лічыў, што «і працэс засваення граматыкі чалавекам, і машынная апрацоўка па эталонах маюць сіметрычна-асіметрычны характар» [11, с. 58]. Паводле азначэння Ю.А. Урманцава, «асіметрыя – супрацьлегласць сіметрыі. У межах Агульнай тэорыі сістэм гэта – сістэмная катэгорыя, якая абазначае несупадзенне па прыкметах «П» сістэм «С» пасля змен «З». Гэта значыць, што асіметрыя таксама адносная і таксама ў якасці неабходнага дапаўнення і супрацьлегласці мае «сваю» сіметрыю» [12, с. 379]. Апісальныя прэдыкаты як асіметрычная з'ява супрацьпастаўляюцца аднаслоўнаму адпаведніку. І.С. Роўда, гаворачы пра тое, што аналітычныя канструкцыі часам запаўняюць прагалы лексічнай сістэмы, сцвярджае: «Запаўняльнікі лексічных лакун – адна з праяў асіметрычнага дуалізма моўнага знака, перш за ўсё ў яго анамасіялагічнай сутнасці: яны функцыянальна эквівалентныя слову» [13, с. 16]. Пры захаванні семантыкі сказы

з прэдыкатам-дзеясловам пры трансфармацыі ў сказы з апісальнымі прэдыкатамі змяняюць сваю структуру, аднак захоўваюць адпаведную семантыку. Тым не менш, як адзначае В.П. Крындач, «больш сіметрычнаму стану адпавядае меншая інфармацыя» [14, с. 259], сіметрыя канкрэтнага аб'екта з'яўляецца фактарам, які абмяжоўвае закладзеную ў аб'екце інфармацыю. Найчасцей павелічэнне інфармацыі пры трансфармацыі сказаў звязана з узнікненнем дадатковых стылістычных адценняў. Акрамя таго, дзеяслоў у складзе апісальнага прэдыката можа быць не цалкам дэсемантызаваны, яго асноўнае значэнне можа таксама пэўным чынам мадыфікаваць значэнне сказа.

Лічым неабходным спыніць увагу на пытанні першаснасці аднаслоўнага прэдыката або АП пры наяўнасці іх супрацьпастаўленай пары. Можа падацца, што паколькі колькасць інфармацыі ў АП звычайна большая, варта лічыць зыходнымі аднаслоўныя прэдыкаты, бо пашырэнне значэння з'яўляецца лагічным доказам развіцця мовы, яе імкнення перадаць як мага больш разнастайныя адценні паняццяў і суджэнняў. Але ў гісторыі розных моў прасочваюцца супрацьлеглыя тэндэнцыі – ад сінтэтызму да аналітызму і наадварот. Як пазначана ў Энцыклапедычным слоўніку-даведніку лінгвістычных тэрмінаў і паняццяў, «развіццё граматычнага ладу той ці іншай мовы вызначаецца ў кожнай мове ўнутранымі патрэбамі, асаблівасцямі яго структуры, хаця і пазамоўныя фактары аказваюць на яго ўплыў… Гістарычна сінтэтычны лад можа развіцца з аналітычнага, а аналітычны – у выніку раскладання – з сінтэтычнага» [15, с. 215]. У з'яўленні АП таксама можна прасачыць узаемаадваротныя два шляхі: распаданне самастойнага слова на два (аналітычны шлях): *змяняць → уносіць змяненні*, а таксама лексікалізацыя, якая заключаецца ў імкненні словазлучэння да пераўтварэння ў адну лексему: *паставіць дыягназ → дыягнаставаць*. Г.В. Пальянава сцвярджае, што «абодва працэсы (аналітызацыя і сінтэтызацыя) ажыццяўляюцца паралельна, але незалежна адзін ад аднаго, і нават у нейкай ступені асіметрычна, паколькі кожны з іх валодае рысамі, уласцівымі толькі яму аднаму [16, с. 25].

А.Я. Міхневіч піша, што «лексікалізацыя дзеяслоўных словазлучэнняў з вінавальным склонам назоўніка… – працэс складаны, неаднастайны, адбываецца ён і ў наш час, праўда, з рознай інтэнсіўнасцю ў розных стылях мовы» [2, с. 90]. Польскі даследчык Е. Курыловіч таксама выказваў падобную думку, якая пацвярджае ўніверсальны характар пераўтварэння сінтэтычных форм у аналітычныя: «Замена шматфункцыянальнай першаснай формы на адназначную аналітычную канструкцыю, якая ўтрымлівае ў сваім

складзе які-небудзь іменны дэрыват дзеяслова, ёсць працэсам панхранічным, які паўтараецца ў эвалюцыі сістэм розных моў» [17, с. 9]. Пра тую ж тэндэнцыю піша І.С. Роўда ў даследаванні імпліцытнага аналітызму ва ўсходнеславянскіх мовах, дзе, у прыватнасці, навуковец параўноўвае беларускую і рускую лексічныя сістэмы і адзначае, што ў беларускай мове ёсць дзеясловы, якія ў рускай мове перадаюцца толькі апісальнымі канструкцыямі: бел. *адшыць* – рус. *отработать шитьём*, бел. *замалаціць* – рус. *заработать молотьбой* [13, с. 9]. Можна меркаваць, што ў гаворках рускай мовы, а таксама ў помніках далітаратурнага перыяду яе развіцця можна знайсці словы, эквівалентныя беларускім дзясловам, але яны не ўжываюцца ў сучаснай рускай мове, што сведчыць пра пашырэнне аналітызму. Дадзеная думка, аднак, не пацверджаная і з'яўляецца аб'ектам дадатковага даследавання.

Даследчыца польскіх дзеяслоўна-дэрывацыйных злучэнняў Г.В. Пальянава называе тэндэнцыю да аналітызму адной з найбольш значных тэндэнцый у сучасных славянскіх мовах і звязвае яе з «імкненнем гаворачага да гранічнай дакладнасці і адназначнасці выразу, што становіцца магчымым пры выкарыстанні аналітычных канструкцый розных тыпаў» [16, с. 7]. Тэндэнцыю пацвярджае і Р.М. Гайсіна: «У сферы дзеяслова ўзмацняецца тэндэнцыя да экспліцытнага выражэння камунікацыйна істотных антрапацэнтрычна абумоўленых семантычных кампанентаў. Узнікаюць аналітычныя дзеяслоўныя лексемы, якія паводзяць сябе ў тэксце як функцыянальна-семантычныя сінонімы марфалагічных (аднаслоўных)» [18, с. 118].

Цікавую думку выказвае польскі лінгвіст Д. Бутлер: « Павелічэнне колькасці такіх [аналітычных] канструкцый абумоўлена таксама знешнім уплывам сістэм іншых моў. Так, пашырэнне сферы выкарыстання спалучэнняў з дзеясловам *przeprowadzić ('правесці, ажыццявіць'*) звязана з уплывам спалучэнняў са словам *провести* ў рускай мове» [19, s. 359]. Відаць, гэты тэзіс можна спраектаваць і на беларускую мову: той жа дзеяслоў *ажыццявіць*, а таксама дзеясловы *падвяргаць*, *удастойваць* на сённяшні дзень пачуваюцца ненатуральнымі, чужароднымі для беларускай мовы, аднак сабраны матэрыял пацвярджае іх пашырэнне ў XX стагоддзі, у часы актыўнага уплыву рускай мовы на беларускую.

Такім чынам, можна зрабіць выснову, што з'яўленне апісальных прэдыкатаў у славянскіх мовах, у тым ліку і ў беларускай – заканамерны, абумоўлены патрэбамі камунікацыі, працэс, які адбываецца і на сённяшні дзень.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Міхневіч, А.Я. Аспекты аналітызму ў славянскіх мовах / А.Я. Міхневіч // Выбраныя працы / А.Я. Міхневіч. – Мінск: Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы, 2013. – 376 с.
2. Міхневіч, А.Я. Сінтаксічна непадзельныя словазлучэнні ў сучаснай беларускай мове / А.Я. Міхневіч. – Мінск.: Навука і тэхніка, 1965. – 115 с.
3. Никитевич, В.М. Основы номинативной деривации / В.М. Никитевич. – Минск: Вышэйшая школа, 1985. – 155 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., дополненное. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
5. Стариченок, В.Д. Большой лингвистический словарь / В.Д. Стариченок. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 811 с.
6. Словарь русской лингвистической терминологии / Под общим рук. проф. А.Н. Абрегова. – Майкоп: Качество, 2004. – 347 с.
7. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Изд. 5-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 576 с.
8. Апресян, Ю.Д. Избранные труды / Ю.Д. Апресян. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – Т.1: Лексическая семантика. – 472 с.
9. Михневич, А.Е. О типах аналитических структур в белорусском языке / А.Е. Михневич // Вопросы словообразования и номинативной деривации в славянских языках: материалы III республиканской конференции, Гродно, 5-6 окт. 1989 г. / ГГУ; редкол.: Никитевич В.М. и др. – Гродно, 1990. – С. 20 – 25.
10. Anusiewicz, J. Konstrukcje analityczne we współczesnym języku polskim / J. Anusiewicz. – Wroctaw: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978. – 200 s.
11. Карпов, В.А. Язык как система / В.А. Карпов. – Минск.: Вышэйшая школа, 1992. – 302 с.
12. Urmantsev, Yu. Symmetry of System and System of Symmetry / Yu. Urmantsev // Computers and Mathematics with Applications.– 1986. – Vol.12B. – P. 379-405.
13. Ровдо, И.С. К вопросу об имплицитном аналитизме / И.С. Ровдо. – Минск: БГУ, 1994. – 22 с.
14. Криндач, В.П. Симметрия и вероятность / В.П. Криндач // Принцип симметрии. – М.: Мир, 1978. – С. 256-267.
15. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. / Под общ. ред. А.Н. Тихонова, Р.И. Хашимова. – М.: Флинта: Наука, 2008. – Т. 1. – 840 с.
16. Пальянова, Г.В. Глагольные деривационные сочетания в современном польском языке / Г.В. Пальянова. – Минск: Право и экономика, 2010. – 201 с.
17. Kurylowicz, J. On the Methods of Internal Reconstruction / J. Kurylowicz // Proceedings of the Ninth International Congress of Linguistics. – Cambridge Mass, 1962. – P. 469-490.
18. Гайсина, Р.М. Тенденции в глагольной номинации / Р.М. Гайсина // Языковая номинация: тез. докл. Междунар. науч. конф. Минск, 25-26 июня 1996 г. /

Минский гос. лингв. ун-т; редкол.: Н.П. Баранова (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 1996.
19. Buttler, D. Połączenia typu «ulec zniszczeniu» w jępolskim / D. Buttler // Poradnik Językowy. – 1968. – №7. – S. 349-359.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЗОВОЙ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

STRUCTURAL PECULIARITIES OF THE BASIC ONOMASTIC TERMINOLOGY IN ENGLISH AND RUSSIAN

В.С. Воеводин, О.И. Копач

Vadzim S. Vayevodzin, Aleh I. Kopach

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: flymodex@gmail.com, *aleh@bk.ru*

В статье рассматриваются особенности образования терминов ономастики в русском и английском языках. На основании формальных признаков выделяются три разряда терминов – простые, сложные и составные. В пределах каждого из них определяются способы терминообразования.

Ключевые слова: ономастическая терминология; простые; сложные и составные термины.

The article deals with the peculiarities of the formation of onomastic terms in Russian and English. On the basis of formal characteristics, three categories of terms are distinguished: simple, complex and composite. Within each of them, ways of term formation are determined.

Keywords: onomastic terminology; simple; complex and compound terms.

Многочисленные аспекты формирования, использования и определения ономастических терминов – это проблема, которая остается в центре внимания ученых-ономастов в течение многих лет. Использование различных ономастических терминов с отличающимися значениями в разных языках видится главным препятствием для достижения необходимого понимания между традициями представления результатов исследований собственных имен.

Отсутствие единства в ономастической терминологии может создать представление об ономастике как о не вполне оформившейся дисциплине, что создает препятствия для ее всемерного признания. На самом деле, отличия в использовании и значении терминов обусловлены

как различными теоретическими подходами к ономастике в целом, так и несовпадающими традициями ономастических школ, стран, языков.

Чтобы исключить разночтения и упорядочить стихийно сформированный в процессе описания ономастической лексики большой и важный пласт терминов, Международный совет ономастических наук (International Council of Onomastic Sciences – ICOS) создал в 2004 г. специальную Терминологическую группу. Координирование терминологии, согласно мнению Терминологической группы ICOS, это не унификация, а такое упорядочение, которое делает возможным сопоставление с терминосистемами на других языках [4].

В последние годы проблемам ономастической терминологии и ее координирования в разных языках посвящены много работ. Первой в этом списке по времени появления и по практической значимости стоит публикация на сайте ICOS базовых списков терминов на английском, немецком и французском языках [5]. За этим последовала разработка базовой терминологии в других языках. Самыми активными в этом процессе стали страны Вышеградской четверки (Польша, Чехия, Словакия и Венгрия) и Хорватия. На базе словацкой академии наук термины из разных языков собираются в единую базу [6].

Теоретические вопросы ономастической терминологии активно разрабатываются учеными-ономастами Э.Цафарелли (Италия), М. Гарваликом (Чехия), И. Валентовой (Словакия), А. Галковским (Польша), Т. Фаркашем (Венгрия) и др. Список белорусскоязычных соответствий базовой терминологии предложил и передал в терминологическую группу ICOS О.И. Копачем.

Сопоставительный аспект исследования структурных особенностей терминов представляется перспективным в связи с необходимостью выявления общих и специфических характерных черт этих единиц в языках разного типа и выработке подходов к единообразной передаче терминов языка-источника в языке-реципиенте.

В качестве материала исследования был использован список ключевых ономастических терминов на английском языке, который был разработан Международным советом ономастических наук, а также список соответствий этим терминам в русском языке, которые были отобраны в словаре Н.В. Подольской [3]. В общей сложности анализируется 132 единицы (по 66 в каждом из языков).

Перейдем к анализу языковых особенностей ономастической терминологии.

В языке есть четыре основных способа пополнения словаря: заимствование, морфемная деривация, семантическая деривация и фразообразование. Примеры всех этих способов встречаются в терминологии.

Наибольший слой терминологического словаря всех современных наук представлен формациями, созданными с помощью использования корней греческого и латинского языков. Данные деривационные элементы имеют статус международных терминологических элементов, с помощью которых создается международный терминологический словарь. Основой научного стиля речи является общая научная терминология греко-латинского происхождения, в которой преобладают существительные с абстрактным значением, а также конкретные существительные в общем значении.

В зависимости от количества компонентов, их грамматической формы и связей между компонентами целесообразно на первом этапе исследования распределить все термины на три группы: простые, сложные и составные и рассмотреть их способы образования.

1. Простые термины. Под простыми терминами мы понимаем одноосновные слова. В исследуемом материале нами выявлено 15 подобных единиц в английском и 20 в русском (22.72% и 30.30% соответственно) *surname, ономаст* и др.

При этом самым продуктивным способом номинации в пределах ономастической терминологии русского языка является морфемная деривация.

1.1 Морфемная деривация. Как отмечал В.В. Виноградов, морфологическая деривация – это «образование новых слов с помощью аффиксов» [1, с. 75]. Этот способ словообразования включает в себя префиксацию, суффиксацию и конфиксацию.

По Н.В. Подольской, для односложных терминов характерны следующие морфемы в ономастической терминологии:

-Ø (нуль) (одно имя): *оним, гидроним, антропоним;*

-ия (совокупность имен): *гидронимия, антропонимия*;

-ика (раздел науки): *гидронимика, антропонимика*;

-ист (исследователь): *гидронимист, антропонимист*;

-икон (список или словарь): *гидронимикон, антропонимикон*;

-ация, -изация (процесс): *номинация, гидронимизация*;

приставка де- + -изация или -ация (для обратного процесса): *деонимизация*, *деантропонимизация*;

-ический (производное прилагательное): *гидронимический*, а*нтропонимический*;

-ный: *гидронимный, антропонимный* [3, с. 12].

Суффиксация – способ словообразования, когда новое слово образуется посредством присоединения к образующей основе аффикса.

В русской терминологии суффигированные единицы составляют 18.18% от общего количества слов в выборке русскоязычной ономасти-

ческой терминологии. По дополнительному словообразовательному признаку выделяются 6 моделей:

1) с суффиксальным формантом -ация, - изация – 5 единиц (7.59%): *апеллятивация, номинация, онимизация*;

2) с суффиксальным формантом -ика – 2 единицы (3.03%): *ономастика*

3) с суффиксальным формантом -ка – 2 единицы (3.03%): *Кличка*

4) с суффиксальным формантом -икон – 1 единица (1.5%): *ономастикон*

5) с суффиксальным формантом -ия – 1 единица (1.5%): *онимия*

6) с суффиксальным формантом -аст – 1 единица (1.5%): *ономаст*

Суффиксация **в английской терминологии** отмечается реже, чем в русской и составляет 12%. Выделяются также 6 моделей, но относительно высокой продуктивностью характеризуется лишь один:

1) с суффиксальным формантом -sion / -tion – 3 единицы (4.5%): *proprialisation, onymisation*;

2) с суффиксальным формантом -an, -ian – 1 единица (1.5%): *onomastician*

3) с суффиксальным формантом -ing – 1 единица (1.5%): *naming*;

4) с суффиксальным формантом -cs – 1 единица (1.5%): *onomastics*;

5) с суффиксальным формантом -y – 1 единица (1.5%): *onymy*;

6) с суффиксальным формантом -icon – 1 единица (1.5%): *onomasticon*.

Префиксация – способ образования новых слов с помощью префиксов. Приставки присоединяются к исходному слову в целом, образуя слова той же части речи, что и исходное слово. По нашим сведениям только в английском языке фиксируется данный подтип морфологического типа номинации: *deonym. surname, forename*. Было найдено 4 единицы в ономастической терминологии (6% от общего числа базовых терминов в английском языке).

Конфиксация – способ образования новых слов с помощью одновременно префикса и суффикса. В данной выборке присутствует по одной подобной единице (1.5%) в английском и русском материале: приставка *де-* и суффикс *-изация* фиксируются в термине *деонимизация*. Такой же способ номинации присутствует и в английском соответствии: *deonymisation.* Данная модель характерна для слов, обозначающих обратный процесс.

1.2 Заимствования. По мнению И.Г. Добродомова «Заимствование – это элемент чужого языка, перенесённый из одного языка в другой в результате языковых контактов, а также сам процесс перехода из одного языка в другой» [2, с. 188]. Сегодня не существует языка, который был

бы свободен от влияния других языков, поэтому заимствование является одним из самых распространенных методов образования терминов. Тем не менее в своем чистом виде он не является продуктивным. В материале русского языка таких единиц 7 (10.6%), а в английском – всего 2 (3.03%): рус. *денотат, фамилия*; англ. *denominatum,name*.

2. Сложные термины – это единицы, состоящие из двух или более основ.

В **русской** ономастической терминологии сложные термины представляют наиболее продуктивную группу морфологических дериватов. Сложением без соединительной гласной в базовой терминологии на русском языке образовано 45.45% от общей выборки: *агионим, ойконим, топоним.* При этом в двух случаях встретились 3 основы: *микротопоним, макротопоним.*

Реже встречалось сложение с соединительной гласной, всего 3 лексических единицы (4.5%). Например, *псих**о**ономастика, соци**о**ономастика, топ**о**ономастикон*.

В **английской** терминологии, как и в русской, способ сложения также оказался самым встречаемым. Нами выявлено 29 подобных лексических единиц (43.93% от англоязычной выборки): *endonym, eponym, ergonym.* Не вполне ожидаемым стало наличие примеров сложно-суффиксального способа номинации в английском – 2 единицы (3.03%): *namegiver, namegiving* – и отсутствие таковых в преимущественно синтетическом русском.

3 Составные термины представляют собой такие единицы, которые состоят из нескольких слов, между которыми отмечается определенный вид синтаксической связи.

В **английском** языке порядок следования компонентов словосочетания имеет существенное значение: всякое существительное, стоящее перед другим существительным, выполняет атрибутивную функцию, следовательно, образует атрибутивное словосочетание. Так как все словосочетания в данной выборке являются атрибутивно-препозитивными с примыканием, следует разделить их на подтипы:

а) именной подтип, где оба слова являются существительными – 9 единиц (13.63% от общего количества): *brand name, place name*;

б) адъективно-именной подтип, в которой зависимый компонент выражен прилагательным – 8 единиц (12.12%): *Christian name, personal name, proper name*;

в) нумеративно-именной подтип, в которой зависимый компонент выражен порядковым числительном – 1 единица (1.5%): *first name.*

Вместе единицы всех подтипов в английском материале составляют 27,25%.

Ввиду того что **русский** является преимущественно синтетическим языком, типы связи словосочетаний будут отличаться от английского языка и таких имен будет меньше, чем в преимущественно аналитическом английском (19.65%). Термины-словосочетания русского языка можно поделить на следующие типы:

1. Атрибутивно-препозитивный с согласованием. К этому типу относятся атрибутивные словосочетания, у которых зависимый компонент, находящийся в препозиции к стержневому компоненту, обладает способностью уподобляться стержневому компоненту в выражении грамматических значений, то есть иметь согласование. В пределах данного типа предсказуемо отсутствует именной подтип, т.к. в русском языке атрибут перед существительным обычно является прилагательным или порядковым числительным. В выборке было выявлено 10 адъективно-именных единицы, что составляет 15.15% от числа базовых русских ономастических терминов: *деонимический аппелятив, географическое имя, товарный знак.*

2. Атрибутивно-постпозитивный с управлением. В этом типе словосочетаний синтаксическая связь получает свое морфологическое оформление в виде падежных морфем (флексий). Примеров с таким типом было обнаружено 3 единицы или же 4.5% от общего количества (*носитель имени*).

Таким образом, при создании как английских, так и русских ономастических терминов доминирует способ сложения (более 40%), что связано с использованием обоими языками сразу нескольких греческих и латинских терминоэлементов для обозначения разных видов объектов ономастики. Простые имена встречаются несколько чаще в русских терминах за счет большего числа заимствований. Однако интересно, что префиксальные единицы, в целом нетипичные для англоязычной ономастики, оказались более продуктивными в английском. Составные имена предсказуемо чаще фиксируются в англоязычных терминах, однако в русских именах типы связи слов более разнообразны: примыканию английских терминов-сочетаний противостоят согласование и управление русских.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Виноградов, В.В. Вопросы современного русского словообразования. Исследования по русской грамматике. / В.В. Виноградов. – М.: Просвещение, 1975. – 156 с.

12. Добродомов, И.Г. Заимствование / И.Г. Добродомов // Лингвистический энциклопедический словарь / под общ. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 158–159.

3. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1978. – 10 с.
4. ICOS Terminology Group // ICOS [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access: https://icosweb.net/drupal/terminology-group. – Date of access: 23.04.2018.
5. Onomastic terminology // ICOS [Electronic resource]. – 2016. – Mode of access: https://icosweb.net/drupal/terminology. – Date of access: 23.04.2018.
6. Onomastická terminológia // Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej akadémie vied [Electronic resource]. – 2018. – Mode of access: https://data.juls.savba.sk/onomastika. . – Date of access: 23.04.2018.

ОПИСАНИЕ КАК ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ФОРМА

REPRESENTATION OF DESCRIPTION MODES AS LOGICAL-GRAMMATICAL FORMS

А.А. Дасько

A.A. Dasko

Государственный университет «Дубна»
Дубна, Россия
State University «Dubna»
Dubna, Russia
e-mail: dasko.anna@gmail.com

Статья посвящена представлению видов описания как логико-грамматической формы создания образов объектов внешнего мира в речевом отражении. Предложена классификация видов описания.

Ключевые слова: описание; картина мира; логико-грамматические формы речи; мышление.

The article is devoted to the representation of description modes as logical-grammatical forms of image creation of outside world objects in speech reflection. The classification of description modes is proposed.

Keywords: description; image creation; logical-grammatical forms; intellection.

В процессе развития мышления человека развивается его способность речевого выражения мысли, последовательно формируется способность логико-грамматической организации речи, подчинённой цели высказывания. Логико-грамматическая организация высказывания создаёт функционально-смысловой тип речи. По словарному определению, **функционально-смысловой тип речи** – *способ изложения, основная структурная схема объединения предложений в сложное речевое целое, отвечающее задачам говорящего относительно представления обсуждаемого предмета* [2, с. 385]. **Функционально-смысловые типы речи** – *коммуникативно обусловленные типизированные разновидности монологической речи, к числу которых традиционно относятся* ***описание,***

повествование, рассуждение [3, с. 577]. **Функционально-смысловой тип речи** – *речевая разновидность литературного языка, логико-грамматический способ изложения мысли в монологической речи, зависящий от цели и смысла высказывания. Это своего рода модель коммуникации. И при определении механизмов образования текста, прежде всего, избирается сама модель коммуникации, т.е. учитываются конструктивные признаки речевого акта, совокупность которых и формирует модель* [1].

Постижение человеком непосредственно наблюдаемого и ненаблюдаемого мира происходит посредством овладения языком и развития речевых навыков. Обеспечен этот процесс когнитивной функцией языка. Последовательно осваивая язык на всех структурных уровнях языка, человек осваивает грамматические и логические связи языка, постигает языковую картину мира и учится создавать собственные словесные произведения. Чтобы вступить в коммуникацию на определённом языке, необходимо овладеть лексикой данного языка. Овладение лексическим уровнем даёт возможность обозначить актуальность того или иного предмета в процессе коммуникации, но не даёт возможности выразить мысль об этом предмете. Выражение мысли требует освоения синтаксического уровня и функционально-смысловых типов речи. Каждый функционально смысловой тип речи позволяет выразить определённые смыслы и предназначен для выполнения конкретной коммуникативной функции. С помощью *описания* говорящий называет признаки предмета речи, в *повествовании* предмет речи представляется в развитии, событиях, действиях, а *рассуждение* позволяет изложить умозаключения и обобщения, касающиеся предмета рассуждения.

Освоенный лексический уровень языка даёт возможность именовывать мир, а выделять его значимые характеристики по внешним признакам позволяют освоенные синтаксические связи языка: *дерево большое; мяч круглый, красный; трава зелёная; небо высокое, голубое* и т.д. На языковом уровне действует мыслеформирующая функция языка. Объект, наделённый признаком – есть объект, выделенный из множества однородных объектов. С развитием мышления и сознания человек в состоянии воспринимать и осознавать более сложные признаки предметов и явлений: *река глубокая; лес дремучий; инструмент прочный.* Такие признаки выявлены на основе опыта взаимодействия человека и окружающего мира. Способность давать определения наименованиям – есть способность создавать описание как логико-грамматический тип речи. Логически **описание** – *есть отражение фрагмента действительности на уровне восприятия, знания об объекте, осмысления образа объекта в целостной картине мира.* Передачу представлений о

мире на уровне восприятия и отражения объектов окружающего мира обеспечивает коммуникативная функция языка.

Усвоив приметы, признаки, характерные для различных предметов и явлений, человек продолжает постигать мир через действие, функцию, применение этих предметов. Действие и изменение предмета во времени и пространстве – основа повествования. Сюжеты сказок и рассказов для детей построены на основе простейших действий. Герои повествования предстают перед читателем или слушателем в развитии и изменении. «Курочка Ряба» и «Колобок», «Сорока-ворона» и «Лисичка со скалочкой» – в основу этих текстов положено действие и взаимодействие наименованных и получивших языковое определение объектов. Действия и взаимодействия, изменения персонажей под влиянием этих действий являются основой повествования в речи.

Приобретая жизненный опыт, человек учится логически, последовательно, связно мыслить, делать обобщения и выводы на основе полученного знания и опыта, накопленных сведений о мире. Рассуждение отражает способности человека к сопоставлению объектов мира, порождению мысли о результатах развития, изменения, и взаимовлияния объектов окружающего мира и воображаемых миров, т.е. к абстрактному логическому мышлению. На основе рассуждений построены сложные тексты, требующие подготовленного восприятия.

Освоение мышлением различных функционально-смысловых типов речи происходит последовательно: описание, повествование, рассуждение. Освоению функционально-смысловых типов речи предшествует освоение наименований объектов действительности. Описание и повествование обеспечивают отражение действительности, рассуждение обеспечивает анализ и синтез объектов действительности на основе накопленной информации описаний и повествований и позволяет выделять логические взаимосвязи между объектами действительности, а также моделировать ненаблюдаемую действительность. Использование функционально-смысловых типов речи в речевом общении зависит от цели общения и способности участников к восприятию содержания и смысла речи.

Функционально-смысловые типы речи могут быть использованы в чистом виде и в сочетаниях между собой. Как правило, цельный, стилистически оформленный текст содержит различные виды функционально-смысловых типов речи. При изучении функционально-смысловых типов речи из текста выделяется фрагмент, соответствующий изучаемому типу речи.

Целью данного исследования является классификация видов описания как функционально-смыслового типа речи.

Описание *– словесное изображение предмета, явления или действия посредством обозначения его характерных примет, признаков, внешних особенностей.*

Цель описания – *охарактеризовать предмет речи по его внешним объективным признакам.* Описание может быть дано любому объекту действительности: человеку, животному, предмету, пейзажу, отдельному объекту природы, помещению и т. д. В описании часто употребляются слова, которые обозначают качества и свойства предметов. Грамматическая выразительность описания обеспечивается употреблением прилагательных, причастий, существительных, наречий. Описания разнородны по объёму и содержанию информации. Опираясь на данные словарей и на основе собственных исследований, мы выделили следующие виды описания: **краткое и развёрнутое, элементарное и составное, объективированное и художественное, метафорическое и реалистическое, естественное, искусственное и динамическое.**

В процессе развития мышления и речевой способности освоение описания как логико-грамматического типа речи важно для формирования способности полно и всесторонне отображать объективный мир и создавать миры вымышленные, например, миры художественных произведений.

1. Краткое и **развёрнутое** описание**:**

В ***кратком*** *описании выделяется наиболее значимая примета, признак или несколько внешних наиболее важных особенностей объекта описания, которые лаконично характеризуют его.* Характеристики могут касаться различных параметров объекта: физических, эстетических, психологических – в зависимости от того, какой главный признак объекта отмечает автор описания, используются в различных типах текстов устной и письменной речи. В художественном тексте краткие описания являются элементами создания художественной детали. *Вронский был невысокий, плотно сложенный брюнет, с добродушно-красивым, чрезвычайно спокойным и твердым лицом. В его лице и фигуре, от коротко обстриженных черных волос и свежевыбритого подбородка до широкого с иголочки нового мундира, все было просто и вместе изящно* (Л. Толстой. «Анна Каренина). В данном описании объектом изображения является внешность Вронского. Краткое описание лица и фигуры Вронского использовано для передачи мгновенного впечатления внешнего восприятия его Левиным. *Сакля была прилеплена одним боком к скале; три скользкие, мокрые ступени вели к её двери* (М.Ю. Лермонтов «Бела»). Описание местоположения сакли и входа в неё также являются кратким описанием, поскольку не отображает объект в его полноте, а создаёт общий образ путём логического акцентирования местоположе-

ния объекта и его детали, ступеней, позволяющих вступить во взаимодействие с объектом, в данном случае – войти в саклю.

*В **развёрнутом** описании находят отражение множество более или мене значимых признаков объекта описания, которые в целом составляют подробное разностороннее изображение предмета речи.* Такие описания характерны для сложносоставных объектов, протяжённых во времени и пространстве: времена года, имеющие историческое значение строения, характеры людей и повадки животных, научные объекты и т. д. *Начинаются оттепели, ростепели, капели с крыш. Снег делается зернистым, ноздреватым, оседает и чернеет. Его съедают туманы. Постепенно развозит дороги, наступает распутица, бездорожье. На реках появляются во льду первые промоины с чёрной водой, а на буграх – проталины и проплешины. По краю слежавшегося снега уже желтеет мать-и-мачеха. Потом на реках происходит первая подвижка из лунок, продухов и прорубей выступает наружу вода. Ледоход начинается почему-то чаще всего по тёмным ночам, после того, как «пойдут овраги» и полая, талая вода, звеня последними льдинками – «черепками», сольётся с лугов и полей.* (К. Паустовский. «Золотая роза»»).

2. **Элементапное** и **составное** описание:

*В **элементарном** описании объектом отображения становится один предмет как единое целое.* А. С. Пушкин кратко и точно представляет описание Ивана Ивановича Зурина: *Вошед в биллиардную, увидел я высокого барина лет тридцати пяти, с длинными черными усами, в халате, с кием в руке и с трубкой в зубах* (А.С. Пушкин. «Капитанская дочка»). Зурин выступает как один значимый элемент тех условий, в которые попадает главный герой повести. Логически элементарное описание предшествует составному также, как краткое предшествует развёрнутому. При этом краткое может быть элементарным или составным, как и развёрнутое может быть элементарным или составным.

Описание ***составное*** включает в себя отображение множества объектов, входящих в состав единого целого. *Казалось теперь, что в комнате душная шумиха: раздражённый гул человеческих мыслей, гром отодвигаемого стула, под которым давно прячется от близоруких глаз необходимый ботинок, плеск воды, звон мелких монет, сдуру выпавших из кармана увёртливого жилета; тяжёлый, неохотный шорох чемодана, проехавшегося по полу в дальний угол, где уж не будет опасности опять об него споткнуться, – и казалось так шумно в комнате именно по сравнению с той солнечной, поразительной тишиной, хранимой, как дорогое вино, в холодной глубине двора* (В. Набоков. Король, дама, валет).

3. **Объективированное** и **художественное** описание:

*В **объективированном** описании последовательно излагается объективная логическая информация, перечисляются характерные черты объекта.* Объективированное описание часто используется в научной речи, в частности, в статьях энциклопедических словарей и справочников. *Валериана лекарственная (аптечная) – Valeriana officinalis …Листья супротивные, голые или опушённые, непарноперисторассечённые, с 4-11 парами сегментов. Прикорневые листья с длинными, слегка желобчатыми черенками. …Цветки душистые, мелкие, бледно-розовые…* (Н.И. Мазнев «Травник»). В художественном тексте также возможно объективированное описание, однако в художественном тексте объективированное описание несёт особую, определённую автором, художественную нагрузку.

Художественное *описание используется для создания образа предмета, выявления его эмоционального и духовного потенциала.* Создание художественного описания требует осмысления целостности объекта как единого образа, наделённого духовной составляющей. *И зима, зима. От снега - все мягкое: дома - с белыми седыми бровями над окнами; круглый собачий лай; на солнце - розовый дым из труб; где-то вдали крик мальчишек с салазками. А в праздник, когда загудят колокола во всех сорока церквах - от колокольного гула как бархатом выстланы все небо и земля. И тут в шубе с соболями, в пестрых нерехтских рукавичках, выйти по синей снеговой целине - так чтобы от каждого шага остались следы на всю жизнь - выйти, встать под косматой от снега колдуньей-березой, глотнуть крепкого воздуха, и зарумянятся от мороза - а может, и еще от чего - щеки, и еще молодо на душе, и есть, есть что-то такое впереди - ждет, скоро...*(Е. Замятин «Русь»).

4. Реалистическое и **метафорическое** описание:

***Реалистическое** описание отображает объекты реального мира их действительные фактические черты, свойства.* Реалистическое описание в отличие от объективированного не является строго последовательным и логическим. Оно может быть фрагментарным, выборочным, организованным непоследовательно. *И вот он одичал. Хоть в это время наступила уже осень, и морозцы стояли порядочные, но он не чувствовал даже холода. Весь он, с головы до ног, оброс волосами, словно древний Исав, а ногти у него сделались, как железные. Сморкаться уж он давно перестал, ходил же все больше на четвереньках и даже удивлялся, как он прежде не замечал, что такой способ прогулки есть самый приличный и самый удобный. Утратил даже способность произносить членораздельные звуки и усвоил себе какой-то особенный*

победный клик, среднее между свистом, шипеньем и рявканьем. Но хвоста еще не приобрел (М.Е. Салтыков-Щедрин. «Дикий помещик»).

Метафорическое *описание посредством образного переноса создаёт новый целостный образ предмета, отличный от реального образа, синтезирующий элементы ассоциативного осмысления реальности.* От художественного описания метафорическое описание отличается тем, что в последнем не только выявляется духовный и эмоциональный потенциал объекта, но на основе образов одних объектов создаётся образ других объектов.

Восходящее жёлтое солнце следит косыми
Глазами за мачтою голой рощи,
идущей на всех парусах к Цусиме
крещенских морозов. Февраль короче
прочих месяцев и оттого любе.
Кругосветное плавание, дорогая,
Лучше кончить, руку согнув в локте и
Вместе с дредноутом, дорогая
В недрах камина. Забудь Цусиму!
Только огонь понимает зиму.
Золотистые лошади без уздечек
Масть в дымоходе меняют на масть воронью.
Ив потёмках стрекочет огромный чёрный кузнечик,
*которого не накрыть ладонью (*И. Бродский).

5. Естественное, искусственное, динамическое описание:

Естественное *описание передаёт объективный образ предмета речи, те его черты, которые воспринимаются органами чувств – зрением, обонянием, осязанием, слухом при кратковременном наблюдении за предметом.* С помощью естественного описания передаётся первично воспринимаемый образ объекта, зрительное, слуховое или обонятельное восприятие объекта. *Через четверть часа пришел Кирилов. Это был маленький, сухощавый человечек, весь спрятавшийся в бакенбарды, усы и бороду. Тела почти совсем было не видно, только впалые глаза неестественно блестели да нос вдруг резким горбом выходил из чащи, а концом опять упирался в волосы, за которыми не видать было ни щек, ни подбородка, ни губ. Шея крылась тоже под бородой, а все остальное туловище, точно в мешок, было завернуто в широкое, складками висевшее пальто, из-под которого выглядывали полы другого пальто или сюртука, покрытые пятнами масляных красок. На ногах была какая-то мягко шаркавшая при походке обувь, шляпа истертая, с лоском, с покривившимся боком* (И.А. Гончаров «Обрыв»).

Искусственное *описание – включает в себя те качества изображаемого объекта, которые выявлены опытным путём и отражают знание об объекте.* Отражение вкусовых впечатлений являются искусственным описанием, т. к. выявлены опытным путём. Искусственное описание даёт представление о предназначении, функциях, способах пользования, значении, истории, подобии или различии данного объекта среди других известных объектов. *В те времена палаток букинистов было до тридцати. Здесь можно было приобрести все, что хочешь. Если не найдется нужный том какого-нибудь разрозненного сочинения, только закажи, к другому воскресенью достанут. Много даже редчайших книг можно было приобрести только здесь. Библиофилы не пропускали ни одного воскресенья. А как к этому дню готовились букинисты! Шесть дней рыщут – ищут товар по частным домам, усадьбам, чердакам, покупают целые библиотеки у наследников или разорившихся библиофилов, а "стрелки" скупают повсюду книги и перепродают их букинистам, собиравшимся в трактирах на Рождественке, в Большом Кисельном переулке и на Малой Лубянке. Это была книжная биржа, завершавшаяся на Сухаревке, где каждый постоянный покупатель знал каждого букиниста и каждый букинист знал каждого покупателя: что ему надо и как он платит* (В. Гиляровский «Москва и москвичи).

В ***динамическом*** *описании объектом отражения становится движение, перемещение объектов изображения в пространстве за момент времени.* Часто динамическое описание используется для того, чтобы изобразить внешние события, подробно, детально описать действия. *Как только она приложила трубку к уху, тело её на диване приняло обычную телефонную позу, из сидячего положения она перебралась в полулежачее, оправила, не глядя, юбку, голубые глаза задвигались туда и сюда в ожидании соединения* (В. Набоков. Дар).

Звонки раздавались один за другим почти непрерывно. Приезжали все новые и новые гости. Барышни Рудневы едва успевали справляться с ними. Взрослых приглашали в гостиную, а маленьких завлекали в детскую и в столовую, чтобы запереть их там предательским образом. В зале еще не зажигали огня. Огромная елка стояла посредине, слабо рисуясь в полутьме своими фантастическими очертаниями и наполняя комнату смолистым ароматом. Там и здесь на ней тускло поблескивала, отражая свет уличного фонаря, позолота цепей, орехов и картонажей (А. Куприн. «Тапёр») Динамическое описание может использоваться для изображения переживаний героя, его внутреннего состояния.

В описаниях часто используются приёмы сравнения, аналогии, различные фигуры речи, позволяющие сделать описание более вырази-

тельным и оригинальным. На грамматическом уровне для описания характерно использование назывных (номинативных) конструкций, последовательное использование синтаксически равноправных конструкций (словосочетаний и предложений).

Описание часто включается в другие функционально-смысловые типы текстов: *повествование и рассуждение.* Повествовательные монологические типы текстов (рассказы, повести, романы), тексты-рассуждения (научные статьи, полемические речи, проповеди) включают описание как фрагмент для создания доступности и выразительности текста.

Таким образом, мы обозначили следующие виды описаний:

– краткое и развёрнутое;

– элементарное и составное;

– объективированное и художественное;

– реалистическое и метафорическое;

– естественное, искусственное и динамическое.

Данные виды описаний могут совмещаться по вертикали и диагонали, но несовместимы по горизонтали. Например, описание может быть кратким, элементарным, реалистическим, динамическим одновременно, или в любом другом вертикально-диагональном сочетании выделенных наименований. Примером развёрнутого элементарного художественного реалистического искусственного описания служит фрагмент: *Созерцательный, холодный и невозмутимый характер его как нельзя более отвечал этому занятию. С годами Табарен разучился принимать жизнь в её существе; всё происходящее, всё, что было доступно его наблюдению, оценивал он как годный или негодный материал зрительный. Он не замечал этого, но бессознательно всегда и прежде всего взвешивал контрасты света и теней, темп движения, окраску предметов, рельефность и перспективу. Привычка смотреть, своеобразная жадность зрения была его жизнью; он жил глазами, напоминая прекрасное, точно зеркало, чуждое отражаемому* (А. Грин «Забытое»). Характер (*элементарное описание*) героя А. Грин описывает *развёрнуто*, в его разносторонних проявлениях, создавая *реалистический художественный* образ. Создание образа основано на знании (*искусственное описание)* автора о характере героя.

Изучение видов описания и приобретение навыков создания различных видов описания развивает мыслительную и речевую способность, наблюдательность, ассоциативное мышление, воображение, способствует формированию коммуникативных качеств речи таких как точность, выразительность, логичность, образность, богатство.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Валгина, Н.С. Теория текста: учебное пособие [Электронный ресурс]/ Н.С. Валгина. – Москва: Логос. – 2003. – Режим доступа: http://evartist.narod.ru/text14/14.htm. – Дата доступа: 18.03.2018.
2. Матвеева Т.В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Т.В. Матвеева. – М. Флинта : Наука, – 2003. – 432 с.
3. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожиной. Члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюровпа, А.П. Сковородников. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

FEATURES OF SPORTS VOCABULARY TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

К.Д. Запрудская

K.D. Zaprudskaya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: kristenjam138@icloud.com, *ad@tut.by*

Спорт представляет собой массовое явление. Он объединяет миллионы людей и способствует установлению межкультурных контактов как между профессионалами (тренерами, спортсменами), так и любителями спорта (болельщиками). В условиях межкультурной коммуникации именно переводчики выступают в роли посредников, которые должны владеть в т.ч. и спортивной терминологией для обеспечения успешности коммуникации.

Ключевые слова: спорт; способ; перевод; лексика; язык.

Sport is a mass phenomenon. It unites millions of people and promotes the establishment of intercultural contacts between professionals (coaches, sportsmen) and amateurs (fans). In the context of intercultural communication translators act as intermediaries, who should know sports terminology to ensure the success of communication.

Keywords: sport; method; translation; vocabulary; language

Спорт играет важную роль в жизни современного человека. Спорт принадлежит к явлениям культуры и отражает существенные черты образа жизни общества и человека и оказывает все возрастающее влияние на его развитие. Передача терминов, в т.ч. и спортивных, может представлять значительную переводческую проблему, особенно

в случае отсутствия в языке перевода точного и однозначного эквивалента переводимой единицы [1]. В этой связи ***актуальным*** представляется рассмотрение особенностей английской спортивной терминологии с точки зрения способов ее перевода [2].

Цель данного исследования состоит в рассмотрении способов перевода спортивной терминологии английского языка на русский. Объект исследования – спортивная лексика в современном английском языке. Предмет исследования – транслатологические особенности лексики тематической группы «спорт» при передаче с английского языка на русский. Материалом исследования выступили 150 английских лексических единиц тематической группы «спорт», извлеченных из следующих лексикографических источников: Merriam Webster Dictionary Online, Online Dictionary by Farlex [3; 4].

Корпус фактического материала был проанализирован с точки зрения способов перевода спортивной лексики с английского языка на русский. Предпринятый в рамках данного исследования анализ позволил выделить следующие способы перевода спортивных единиц:

1) Транскрипция

Данный переводческий прием заключается в передаче звуковой формы слова оригинала средствами принимающего языка. Примерами использования транскрипции в корпусе фактического материала являются следующие: *spurt* (спурт – резкое кратковременное увеличение быстроты, скорости движения, рывок (гл. обр. на финишной прямой) при беге в легкой атлетике, на коньках, в велосипедных гонках и др.); *inside* (инсайд, полусредний нападающий – игрок футбольной команды, занимающий в линии нападения положение между крайним и центральным игроками); *goal-keeper* (голкипер, вратарь – игрок футбольной или хоккейной команды); *bullet* (буллит в хоккее с шайбой: штрафной бросок в ворота соперника).

Использование транскрипции как способа перевода спортивной лексики с английского языка на русский оказалось самым частым в корпусе фактического материала: 98 примеров, что составило 65% от общего количества проанализированных единиц.

2) Описательный перевод

Данный способ перевода предполагает использование в принимающем языке описания значения переводимой единицы: *jogging* (бег трусцой); *kneearmlock* (болевой прием на ногу (в дзюдо); *crossarmlock* (захват руки рычагом на ногу); *one-timer* (бросок / пас в одно касание).

Данный способ перевода представлен в проанализированной выборке 9 примерами (6%).

3) Калькирование

Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в ПЯ: *mountain bike* (горный велосипед); *major penalty* (большой штраф); *delayed whistle* (задержанный свисток).

Калькирование было использовано в корпусе фактического материала в 28 примерах (19%).

4) Подбор функционального аналога

Данный переводческий прием предполагает использование варианта, контекстуально подходящего для перевода рассматриваемой единицы: *rail* (забор (препятствие в конно-спортивных соревнованиях); *binding* (крепление (лыж); *coach* (тренер; человек, профессионально занимающийся тренировкой спортсменов, менеджеров и т.д.).

При подборе функционального аналога переводчик вынужден обратиться не только к двуязычным словарям, но и другим справочным ресурсам, посвященным различным видам спорта. Данный способ перевода спортивной лексики продемонстрировал низкую частотность – 15 примеров (10%).

Результаты анализа способов перевода единиц спортивной лексики современного английского языка представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Способы перевода спортивной лексики с английского языка на русский язык

Способ перевода	Кол-во единиц	Кол-во (%)
транскрипция	98	65%
калькирование	28	19%
подбор функционального аналога	15	10%
описательный перевод	9	6%
Итого	150	100%

Итак, для перевода спортивной лексики английского языка наиболее часто используется прием транскрипции (65%). Активное вхождение в русский язык английской спортивной лексики свидетельствует о доминировании в языке спорта на настоящем этапе терминов и единиц, заимствованных из английского языка, что еще раз подтверждает статус английского как международного языка. Калькирование (28 примеров, или 19%), прием подбора функционального аналога (15 примеров, или 10%) и описательный перевод (9 примеров, или 6%) продемонстрировали значительно более низкую репрезентативность. Полученный результат (доминирование транскрипции при переводе спортивной лексики) обусловлен, на наш взгляд, интернациональным характером спорта как деятельности, в результате чего профессионалы и любители спорта опе-

рируют в своей речи лексическими единицами, понятными носителям разных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Гуреева, Е.И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте: Автореферат дис… канд. филол. наук / Е.И. Гуреева. – Челябинск, 2007. – 17 с.
3. Merriam Webster Dictionary Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.merriam-webster.com– Дата доступа: 09.04.2018.
4. Online Dictionary by Farlex [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thefreedictionary.com/ – Дата доступа: 09.04.2018.

ПРАБЛЕМА НАВУЧАННЯ ІНТАНАЦЫІ І СПОСАБЫ ЯЕ ВЫРАШЭННЯ

INTONATION AS THE SUBJECT OF TEACHING

Я.С. Зяноўка

Y.S. Zianouka

Цэнтр даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры НАН Беларусі
Мінск, Беларусь
The Centre of Belarusian Culture, Language and Literature Researches of NASB
Minsk, Belarus
e-mail: evgeniakacan@gmail.com

У дадзеным артыкуле разглядаецца інтанацыя як сістэма кампанентаў, якія забяспечваюць цэласнасць камунікатыўнага працэса. Прааналізавана яе роля ў сучасным мовазнаўстве і таксама ў адукацыйным працэсе. Раскрыты спосабы авалодання інтанацыйнымі асаблівасцямі самастойна без удзелу выкладчыка. Апісаны праграмны комплекс «IntonTrainer» як сродак навучання асаблівасцям інтанацыі асобнай мовы.

Ключавыя словы: інтанацыя; прасодыя; навучальны працэс; камунікатыўны аспект; маўленне; праграмны комплекс.

This article describes intonation as a system of components which provide the integrity of the communication process. It shows its role in linguistics and also in the educational process. The methods of studying intonation features independently are revealed. Software complex «IntonTrainer» as a means of teaching intonation peculiarities of particular language is described.

Keywords: intonation; prosody; education; communicative aspect; speech; software complex.

Уводзіны. Інтанацыя – гэта сродак вуснага маўлення, які выступае ў якасці перадачы сэнсавай, эмацыянальна-экспрэсіўнай і іншай пазамоўнай інфармацыі. Роля інтанацыі ў сучасным мовазнаўстве даволі важкая, так як яна закранае як граматычны і сінтаксічны аспекты, так і адказвае за маўленчы бок мовы. З аднаго боку інтанацыя разглядаецца як складнік змястоўнай і матэрыяльнай частак твораў, з другога – як сродак ажыццяўлення маўленчай дзейнасці з індывідам ў адзінстве працэсаў маўлення і разумення. Такім чынам, у дадзеным артыкуле будзе разглядацца праблема важнасці і неабходнасці авалодання ўменнямі і навыкамі ўжывання інтанацыі як у роднай, так і замежнай мовах.

Асноўная частка. Інтанацыя – гэта сістэма фанетычных сродкаў, якія служаць для афармлення фанетычный цэласнасці выказвання і выяўлення яго сэнсу [3, с. 13]. Іншымі словамі, інтанацыя ўяўляе сабой комплекс узаемазвязаных рытміка-меладычных кампанентаў, якія ўключаюць мелодыку, тэмп, рытм, націск, паўзы, тэмбр маўлення. Інтанацыя з'яўляецца суперсегментным сродкам мовы, так як мае план выказвання, і аб'ядноўвае сегменты (склады, словы, словазлучэнні, сінтагмы, выказванні) у адзінае цэлае.

У тэксце інтанацыя падзяляе тэкст на сэнсавыя часткі, ажыццяўляе межфразавую сувязь, адрознівае стылі і жанры апавядання, ажыццяўляе эмацыйна-эстэтычнае ўздзеянне, служыць выяўленчым сродкам, дазваляючы суразмоўцы вылучаць станоўчыя і адмоўныя моманты, перадаваць эмацыйны стан гаворачага. Праз інтанацыю выяўляецца падтэкст выказвання, не выяўлены відавочнымі спосабамі (у словах). Акрамя гэтага, інтанацыя выкарыстоўваецца для распазнавання камунікатыўных тыпаў (апавядальны, клічны, пытальны, пабуджальны), вылучае найбольш важную ў сэнсавым дачыненні частку выказвання [6, с. 42].

Кожная мова ўяўляе сабой асабістую складаную знакавую сістэму, якая мае як свае асаблівасці, так і адрозненні. Вуснае маўленне з'яўляецца галоўнай складаючай суадносін паміж людзьмі, таму яго ролю ў мове як знакавай сістэме нельга прыніжаць. А інтанацыя – гэта неад'емая частка мовы, без якой немагчыма вуснае маўленне. У фразе яна служыць адзіным сродкам выказвання пэўных элементаў значэння. На пісьме інтанацыя ў нейкай ступені выяўляецца з дапамогай знакаў прыпынку ці іншымі графічнымі сродкамі (напрыклад, чляненне пісьмовага тэксту на абзацы, падкрэсліванне, варыяцыя шрыфтоў). Аднак поўнай адпаведнасці паміж інтанацыяй і пунктуацыяй няма: шэраг значэнняў сэнсавых адносін праз інтанацыю значна шырэй, чым той, які даступны пунктуацыённаму выказванню, асабліва ў галіне эмацыйных адносін.

У сувязі з вышэй пералічанымі фактамі неабходна адзначыць, што валоданне вусным маўленнем, і асабліва інтанацыйнымі асаблівасцямі, з'яўляецца абавязковым крытэрыям для камунікацыі незалежна ад таго, ці гэта родная мова, ці замежная.

На сённяшні дзень актуальна пытанне ў валоданні ведамі ў вобласці прасадычных характарыстык мовы, а іменна інтанацыйных асаблівасцей. Гэта важна для таго, каб суразмоўцы правільна зразумелі адзін аднаго. Інтанацыя выказвае камунікатыўны намер суб'екта, яго стаўленне да сябе і аўдыторыі, да зместу размовы, абстаноўцы, у якой яна вымаўляецца. Мэтанакіраваная праца над голасам у цэлым, а таксама над інтанацыйнымі характарыстыкамі пашырае камунікатыўную норму, якая разумеецца як выбарачная рэалізацыя магчымасцяў моўнага патэнцыялу, якая забяспечвае найвышэйшую ступень эфектыўнасці зносін [6, с. 32].

Таму неабходна звярнуцца да сістэмы правілаў, якія вызначаюць методыку тэхнік для інтанацыйнага афармлення вуснага маўлення ў залежнасці ад сінтаксічных, эмацыйных, лексічных, псіхалагічных асаблівасцей тэксту.

Сучасны працэс навучання прапаноўвае вялікі шэраг метадаў і прыёмаў для авалодання ведамі, уменнямі і навыкамі. Зразумела, што гэта працэс узаемазлучанай і ўзаемаабумоўленай дзейнасці выкладчыка і навучэнцаў, накіраваны на найлепшае засваенне ведаў навучэнцамі, прывіццё навучэнцам пэўных уменняў і навыкаў, развіццё іх пазнавальнай актыўнасці, самастойных і творчых магчымасцей. Сапраўдны выкладчык валодае ўсемагчымымі спосабамі падачы і замацавання новага матэрыялу, ведае, якія з метадаў і прыёмаў неабходна прымяніць.

Падчас навучання інтанацыі перавага аддаецца аўдыёлінгвальным і аўдыёвізуальным метадам навучання, так як для авалодання гукавой сістэмай мовы павінны выкарыстоўвацца такія сродкі, як дэманстрацыя і імітацыя, частковае тлумачэнне, кантраставанне і трэніроўка. Акрамя гэтага большая частка часу павінна быць накіравана на практыку. І толькі каля 15% – на тлумачэнні і каментары.

Выдзяляюцца наступныя этапы ў працэссе вывучэння прасодыі мовы [2, с. 87]:

1. Завучванне шляхам пераймання.

2. Свядомы выбар новай мадэлі, пры яе проціпастаўленні ўжо вядомым.

3. Практыка ў трэніроўцы мадэляў.

4. Свабоднае ўжыванне мадэлі.

Навучанне павінна складацца з трох кампанентаў, якія ідуць паслядоўна:

1. Авалоданне гукавой формай кожнага выказвання – праслухоўванне рэплікі да таго часу, пакуль навучэнец не зможа правільна паўтараць кожны сказ ўслед за выкладчыкам ці аўдыёзапісам.

2. Замацаванне атрыманых ведаў на падобных прыкладах. Правільнае агучванне сказаў з падобнай сінтаксічнай структурай. Галоўны аспект – правільная імітацыя неабходнай інтанацыі на невядомых прыкладах.

3. Свабоднае валоданне як тэарытычнай, так і практычнай часткай ведаў па ўжыванню той ці іншай інтанацыйнай канструкцыі.

На жаль, выкладчыкі абмежаваныя ў часе падчас падачы новага матэрыялу. Акрамя гэтага, ў сувязі з тым, што групы навучэнцаў складаюцца больш васьмі чалавек у сярэднім, то ў аднолькавай ступені навучыць студэнтаў правільнай інтанацыі проста немагчыма. Таму немалаважную ролю ў працэсе навучання займае самастойная работа і самонавучанне.

Самы просты спосаб для атрымання ведаў з'яўляецца выкарыстанне дадатковых падручнікаў. У іх можна знайсці як тэарэтычны матэрыял, так і серыю метадычна вывераных практыкаванняў на трэніроўку, забяспечаных аўдыё з запісам носьбітаў мовы. Гэта дапаможа разабрацца ў тэорыі і пачаць практыкавацца. Выдатна падыдзе для працы з пачаткоўцамі ці больш прасунутымі студэнтамі, якія не дасведчаныя ў інтанацыі ці каму не хапіла часу на занятках.

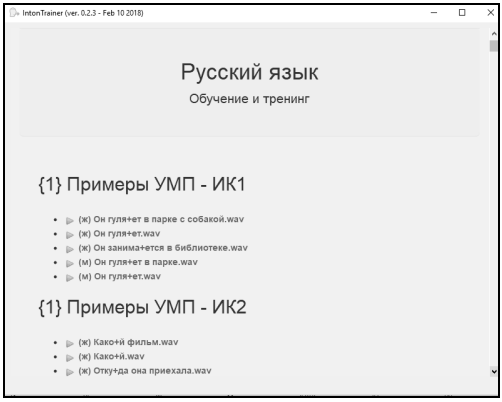
Падобным на працу са спецыялізаванымі падручнікамі з'яўляецца варыянт працы з навучалымі відэа (радзей аўдыё), дзе дыктар дэманструе, з якой інтанацыяй вымаўляць тыя ці іншыя фразы ці сказы. Часта гэты працэс візуалізуецца. Гэта зручна, так як відэа можна спыняць і паўтараць за дыктарам або паўтараць, калі дыктар гэта просіць, а таксама пераглядаць і трэніравацца, пакуль не дасягнеш выніку. Прасцей за ўсё рабіць гэта самастойна, паколькі гэта можа заняць час. Такія відэа можна знайсці проста ў сетцы пад пэўнае правіла або скарыстацца пэўнымі рэсурсамі.

Дадзены від работы складаецца з імітацыі вымаўлення і інтанацыі носьбітаў мовы. Для гэтага спатрэбіцца запіс носьбітаў мовы і яе скрыпт. Пажадана, каб запіс быў аўтэнтычным. Студэнту прапануецца праслухаць запіс цалкам, выбраць пэўны фрагмент для трэніроўкі. Далей узброіўшыся скрыптам запісу вучань слухае адну рэпліку або прапанову і спрабуе яе прайграць з абсалютна такой жа інтанацыяй. Скрыпт патрэбен для таго, каб гэтую інтанацыю адзначаць. Сэнс у тым, каб капіяваць інтанацыю носьбітаў у кантэксце, а затым вывучаныя і натрэніраваныя абразцы выкарыстоўваць у звычайнай гаворцы.

Для гэтых мэтаў можна выкарыстоўваць кіно і серыялы з субтытрамі, навіны з субтытрамі, відэа з youtube з субтытрам, TED Talks з носьбітамі (з інтэрактыўным скрыптам). Гэты спосаб працы аптымальны для самастойнай працы дома, так як займае шмат часу і партабуе максімальнай канцэнтрацыі і ўвагі.

Які б са спосабаў навучання не выкарыстоўваўся, абавязкова неабходна адсочваць прагрэс. Для гэтага трэба прызвычаіць студэнта рэгулярна сябе запісваць, прайграваць і параўноўваць з арыгіналам. Дыктафоны, спецыяльныя праграмы запісу ў тэлефонах, убудаваныя ў камп'ютары мікрафоны, альбо інтэрнэт-рэсурсы для запісу голасу дапамогуць выканаць гэта заданне. Гэта неабходна перш за ўсё для адсочвання свайго прагрэсу, паляпшэння і давядзення да ідэала свайго маўлення. Ніжэй будзе апісаны камп'ютарны праграмны комплекс «IntonTrainer», які дапаможа ў гэтым кожнаму навучэнцу [8].

IntonTrainer – гэта праграма, якая прызначана для вывучэння правільнага вымаўлення і аналізу інтанацыйных фраз, а таксама іх супастаўлення паміж сабой для ацэнкі інтанацыйнага падабенства. Дадзены комплекс распрацаваны супрацоўнікамі лабараторыі распазнавання і сінтэзу маўлення АІПІ НАН Беларусі як дапаможнік у навучанні інтанацыі як роднай, так і замежнай моў [5].



Мал. 1. Інтэрфейс праграмнага комплекса «IntonTrainer»

Праграмны комплекс рэкамендуецца да выкарыстання ў наступных напрамках:

1. У лінгвістыцы – як сродак візуалізацыі інтанацыі:

– першаснае азнаямленне і вывучэнне асноўных інтанацыйных канструкцый (ІК);

− супастаўленне розных ІК паміж сабой, асаблівасці іх ужывання, а таксама іх рэалізацыі ў дыялогу, прозе і вершах.

2. Для самастойнага навучання і самакантролю – як сродак інтанацыйнага трэнінгу:

− індывідуальны трэнінг вымаўлення ІК;

− вывучэнне мовы як замежнай;

− удасканаленне вусна-маўленчых інтанацыйных навыкаў у шэрагу прафесій, такіх як аператары колл-цэнтраў, дыктары радыё, ТБ і інш.

3. У навукова-практычных даследаваннях – як сродак параўнання інтанацыі з розных крыніц:

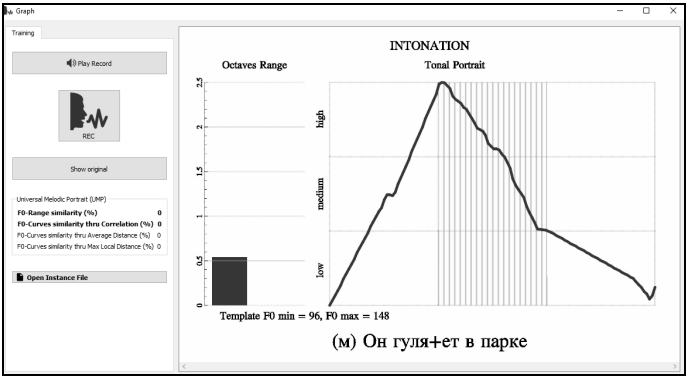
− даследаванне індывідуальных, эмацыйных і стылістычных асаблівасцей рэалізацыі інтанацыі;

− параўнальная адзнака інтанацыі маўлення ў норме і паталогіі;

− ацэнка інтанацыйнай якасці сінтэзаванага маўлення.

На сённяшні дзень у праграму ўключаны 5 модулей: разгледжаны эталонныя інтанацыйныя канструкцыі наступных моў (рускай, кітайскай, нямецкай, брытанскага і амерыканскага варыянтаў англійскай мовы). Таксама ў бліжэйшай будучыні будуць дабаўлены беларуская і іспанская мовы [8].

Праграма знаходзіцца ў адкрытым доступе і мае бясплатны кантэнт. Прыкладанне проста спампоўваецца па спасылцы https://intontrainer.by пасля выбару неабходнага модуля і ўсталёўваецца на камп'ютар. Меню даволі простае, таму не павінна ўзнікнуць цяжкасцей падчас выкарыстання.

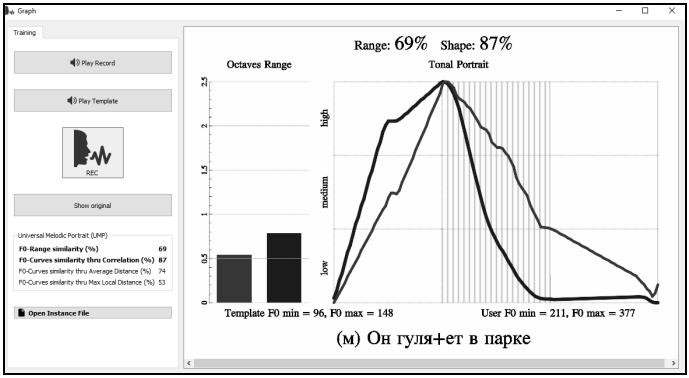


Мал. 2. Вывучэнне інтанацыі ў сказе "Он гуляет в парке"

Галоўная асаблівасць дадзенага комплекса ў тым, што ён дазваляе не толькі азнаёміцца з правільным ужываннем інтанацыйных асаблівасцей мовы, праслухаць агучаныя прыклады, але і праверыць

самаго сябе, вымавіўшы па іх абразцу (малюнак 3) і атрымаўшы станоўчую ці адмоўнцю ацэнку якасці вымаўлення.

На сённяшні дзень гэта адзінае бясплатнае прыкладанне, якое прапаноўвае вывучэнне адразу пяці моў і дае магчымасць навучыцца правільна ўжываць інтанацыю, натрэніраваць сябе, атрымаць практычныя вынікі без прыцягнення выкладчыка.



Мал. 3. Праверка правільнасці агучанай інтанацыі сказа «Он гуляет в парке»

Заключэнне. У заключэнне неабходна адзначыць, што інтанацыя – гэта нарматыўная камунікатыўная адзінка, якая выконвае неад'емную ролю ў сучасным жыцці. Глыбокае вывучэнне інтанацыйных працэсаў, механізмаў іх функцыянавання прадастаўляе магчымасць стварэння інтэнсіўных прыкладных праграм навучання з выкарыстаннем ведаў і ўменняў па інтаналогіі на прыкладзе праграмнага комплекса «IntonTrainer», пашыраючы сферы ўжывання высокіх тэхналогій у галіне прафесійна-педагагічнай дзейнасці.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Бовтенко, М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: Наука, 2005. – 216 с.
2. Брызгунова, Е. А. Звуки и интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – Москва: Русский язык, 1977. – 281 с.
3. Выгонная, Л.Ц. Інтанацыя. Націск. Арфаэпія / Л.Ц. Выгонная. – Мн.: Навука і тэхніка, 1991. – 215 с.
4. Китайгородская, Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 102 с.
5. Лабараторыя распазнавання і сінтэзу маўлення [Электронны рэсурс]. – 2018. Рэжым доступу : http://ssrlab.by. – Дата доступу : 29.03.2018.
6. Николаева, Т.М. Фразовая интонация славянских языков / Т.М. Николаева; под науч. ред. В.Н. Топоров. – Москва: Наука, 1977. – 278 с.

7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов // Пособие для учителей иностранного языка. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
8. Speech Intonation Analizer&Trainer Inton@Trainer [Электронны рэсурс]. – 2018. Рэжым доступу : https://intontrainer.by. – Дата доступу: 18.03.2018.

З ГІСТОРЫІ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ ВЫТВОРЧА-ГАСПАДАРЧЫХ ТАПАНІМІЧНЫХ НАЙМЕННЯЎ

FROM THE HISTORY OF INDUSTRIAL AND ECONOMIC TOPONYMIC NAMES FUNCTIONING

А.А. Прыгодзіч

E. Prigodich

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: elpr7@tut.by

В статье анализируются особенности номинации и функционирования производственно-хозяйственных топонимов, устанавливаются причины структурной трансформации сложных названий, переименования топонимических объектов исходя из требований современного топонимикона, ориентированного на возврат давних наименований. Наблюдения над производственно-хозяйственными топонимами свидетельствуют о постепенной модернизации этой группы названий в конце XX ст., попытках официальных организаций увязать топонимообразование с национально ориентированными тенденциями.

Ключевые слова: топоним; лингвогеография; апеллятив; метонимия; экстралингвистический фактор.

The article analyzes the nomination and functioning of industrial and economic place names peculiarities, defines the causes of complex names structural transformation and toponymic objects renaming based on the requirements of the modern toponymical vocabulary focused on the return of the older names. Observations of industrial and economic toponyms show the gradual modernization of this group of names at the end of the XX century, and describe the official organizations' attempts to link the toponyms formation with national-oriented trends.

Keywords: toponym; linguogeography; appellative; metonymy; extra-linguistic factor.

Фарміраванне і развіццё вытворча-гаспадарчых тапанімічных назваў савецкага часу абумоўлена ўплывам як уласна лінгвістычных – трансфармацыямі лексічнага складу мовы і фонду яе сродкаў, так і

экстралінгвістычных фактараў ─ зменамі ў сацыяльна-эканамічным і культурна-гістарычным жыцці. Тапанімічная сістэма любой краіны паступова абнаўляецца. Яна хутка рэагуе на ўсе перамены, што адбываюцца ў грамадстве, і аказваецца міжвольным рэгістратарам з'яў прыроды і падзей, якія маюць месца ў грамадскім жыцці [11, с. 36]. Усе гэтыя замены фіксуюцца ў іменных асновах, якія становяцца тыповымі для пэўнага часу, «паколькі словы, што абазначаюць актуальныя з'явы, лёгка робяцца асновамі ўласных імён» [11, с. 36].

У выніку пераўтварэнняў у грамадскім, культурным, палітычным, ідэалагічным, эканамічным жыцці, што абумовілі пашырэнне ў вытворча-гаспадарчых тапонімах пэўнай тэматычнай групы, якая мае сваё палітычнае і сацыялагічнае напаўненне, склаліся пэўныя прынцыпы намінацыі. «Марфалагічная структура тапонімаў аказваецца непасрэдна звязанай з той ці іншай культурна-гістарычнай эпохай, у тым сэнсе, што яна часта дае прамое ўказанне на час і грамадска-гістарычныя ўмовы ўзнікнення дадзенай геаграфічнай назвы» [2, с. 14]. Так, адзначаны перыяд характарызуецца пранікненнем многіх навукова-тэхнічных, грамадска-палітычных, эканамічных тэрмінаў, словазлучэнняў [1, с. 69], якія знайшлі адлюстраванне ў новых вытворча-гаспадарчых тапонімах, што ўзніклі за гады савецкай улады: *п. Аўтабаза* (Кап. р-н), *в. Эканомія* (Навагр. р-н), *в. Энергія* (Дзярж. р-н), *п. Энергетыкаў* (Дзярж. р-н), *п. Дзвігацель* (Ветк. р-н), *в. Пяцігодка* (Смал. р-н), *п. Залог Пяцігодкі* (Пух. р-н), *п. Сцяг Працы* (Гом. р-н), *в. Труд (*Пух. р-н), *в. Трудавік* (Круп. р-н), *п. Трудавы* (Крыч. р-н, Саліг. р-н) *в. Магістральная* (Смал. р-н), *в. Меліярацыйная* (Пол. р-н), *п. Трактар* (Слуц. р-н, Чэрв. р-н). Прыведзеныя прыклады даюць падставу сцвярджаць, што ў савецкі перыяд адбывалася выкарыстанне стылістычна маркіраванай лексікі, нетрадыцыйнай для тапаніміі дарэвалюцыйнага перыяду [3, с. 23]. На думку некаторых даследчыкаў, такія найменні адносяцца да найбольш верхняй, найноўшай групы тапанімікі [8, с. 23; 9, с. 46-69].

У людзей пэўнай эпохі, пэўнага культурнага ўзроўню жыцця аперцэпцыя заўсёды абумоўлена [10, с. 42]. Імя заўсёды акумулюе культуру і сацыяльнае жыццё грамадства. Так, новыя прамысловыя назвы для абазначэння паселішчаў, што ўзнікалі ў савецкі час, адлюстроўвалі хуткую перамогу новага ладу над старым, вытворчы характар насельніцтва, сацыялістычную эпоху, збліжэнне нацый і моў: *п. Трактар, в. Меліярацыйная, в. Агранамічная, п. Керамік, в. Чырвоны Вапняк, п. Тарфяны, в. Асінторф, в. Серп, в. Молат, в. Эканомія, п. Энергетыкаў, в. Энергія, п. Энергія, п. Труд, п. Трудавы, в. Трудавік,*

п. Спіртзавод, п. Юны Пахар, п. Рабочы, в. Чырвоны Араты, п. Дзвігацель.

Яшчэ адной з асаблівасцей новых вытворча-гаспадарчых тапанімічных найменняў, якія па характару матывацыі, па словаўтваральных адзнаках адрозніваюцца ад тапонімаў мінулага перыяду, з'яўляецца ўзаемапранікненне прыродных назваў (напрыклад, выкапняў) і шматлікай групы тапонімаў, што ўказвае на вытворчую дзейнасць насельніцтва [2, с. 26]: *Торфазавод, Асінторф, Чырвоны Вапняк, Пасёлак № 1 торфазавода «Бальшавік", Пасёлак рыбгаса «Альба», Пасёлак гідраэлектрастанцыі, Пасёлак цагельнага завода №37, Пасёлак Леспрамгаса, Пасёлак Торфапрадпрыемства «8 Сакавіка», Спіртзавод, Пасёлак ільнозавода, Энергія, Салігорск, Керамік* і інш.

Неаднароднасць лексічных апелятыўных асноў савецкага перыяду вытворча-гаспадарчых тапонімаў дае магчымасць вылучыць сярод іх наступныя тэматычныя групы:

– назвы, якія ўказваюць на асноўную дзейнасць жыхароў населенага пункта*: п. Хлебароб, п. Смолзавод, п. Ільнозавод, п. Спіртзавод, п. Торфазавод, Пасёлак рыбгаса «Альба», Пасёлак гідраэлектрастанцыі, Пасёлак цагельнага завода №37, Пасёлак Леспрамгаса, Пасёлак Торфапрадпрыемства «8 Сакавіка», Пасёлак № 1 торфазавода «Бальшавік», Пасёлак крухмальнага завода, Пасёлак пеньказавода, Пасёлак птушкафабрыкі імя Н.К. Крупскай;*

– назвы, матываваныя эканамічнымі, тэхнічнымі, прафесійнымі тэрмінамі: *в. Эканомія, п. Энергетыкаў, в. Энергія, п. Энергія, в. Заводскі, в. Агранамічная, х. Прамысловы, п. Аўтабаза, в. Магістральная*, *в. Сталярова, в. Токар, п. Дзвігацель, п. Рабочы, в. Серп, в. Молат, п. Трактар, х. Ферма, в. Меліярацыйная;*

– назвы, матываваныя разнастайнымі выкапнямі, рэчывамі і матэрыяламі, прыроднымі найменнямі: *п. Керамік, в. Чырвоны Вапняк, п. Тарфяны, в. Асінторф, г. Салігорск.*

Сярод новых вытворча-гаспадарчых тапонімаў ёсць некалькі найменняў (15 адзінак) з асновамі або кампанентамі *чырвоны, красны: Чырвоны Вапняк, Краснабудскі*, *Чырвоныя Буднікі* і інш. У дарэвалюцыйных назвах прыметнікі *чырвоны, красны,* якія маюць старажытнарускае паходжанне, ужываліся ў такіх спалучэннях са значэннем *«цудоўны, прыгожы»* [4, с.30]; у савецкі ж перыяд азначэнне *чырвоны* пачало пераважна выкарыстоўвацца са значэннем «чырвоны, пурпуровы як сімвал рэвалюцыі». «У сферы айканіміі адбылося расшырэнне функцыянальных граніц новых азначэнняў» [5, с. 146]. Так, у тапонімах савецкага перыяду атрыбуты *чырвоны, красны* мелі не толькі

метафарычнае значэнне *«рэвалюцыйны, сацыялістычны, новы»,* але і неслі сэнсавую нагрузку *«новы, народжаны рэвалюцыяй».* Паводле В. Лемцюговай, у 1930-я – 60-я гады ў беларускай тапанімічнай сістэме састаўныя тапонімы з азначэннямі *красны, чырвоны* сталі дамінуючымі: *Чырвоная Буда, Красная Буда, Чырвоныя Буднікі, Красны Пахар, Чырвоная Рудня, Чырвоны Пільшчык, Чырвоны Араты,Чырвоны Вапняк, Красны Мост, Чырвоная Паляна*. Толькі ў адной Гомельскай вобласці налічвалася больш за семдзесят тапонімаў з азначэннем *Чырвоны* [6, с. 3]. Пра гэта паэт Віктар Ярац, які нарадзіўся ў пасёлку *Красны Мост* Рэчыцкага раёна, пісаў: «Сваю назву пасёлак атрымаў адразу ж пасля рэвалюцыі. Тады было вельмі модна, распаўсюджана «фарбаваць» найменні гарадоў і вёсак чырвоным рэвалюцыйна-пралетарскім колерам. Адсюль – і *Красны* (а не які іншы) *Мост*» [13, с. 199]. Такія найменні ўжываліся як пэўныя сімвалы. Такім чынам, вытворча-гаспадарчыя тапанімічныя найменні апрача назыўной функцыі сумяшчаюць і пэўную ідэалагічную канатацыю.

Вядома, што «нават форма імя – структурны кампанент анамастыкі – вядомым чынам абумоўліваецца сацыяльнымі фактарамі» [11, с. 26]. Так, у 30 – 60-я гады XX ст. з'яўляюцца тапонімы ў форме грувасткіх генітыўных словазлучэнняў. Тапанімічная функцыя прысутнічае ў гэтых найменнях галоўным чынам за кошт азначальнага кампанента: *Пасёлак смолзавода, Пасёлак Першай смалявіцкай МТС, Пасёлак Леспрамгаса, Пасёлак торфапрадпрыемства "Васілевічы II», Пасёлак гідраэлектрастанцыі, Пасёлак ільнозавода, Пасёлак Цагельнага завода «Бразгучка», Пасёлак Чавускага ільнозавода, Пасёлак Чавускага цагельнага завода, Пасёлак ДРП-20, Пасёлак Торфапрадпрыемства «8 Сакавіка», Пасёлак завода імя А.А. Даўмана, Пасёлак РТС, Пасёлак цагельнага завода № 37, Пасёлак дзяржгатункаўчастак, Пасёлак птушкафабрыкі імя Н.К.Крупскай, Пасёлак рыбгаса «Альба», Пасёлак «Індустрыя», Пасёлак смолзавода, Пасёлак торфапрадпрыемства імя Р.К. Арджанікідзе, Пасёлак Цагельнага завода № 37, Сцяг Працы, Пасёлак Чавускага цагельнага завода*.

Але пісьмовая фіксацыя наймення не заўсёды гарантуе яго вартасць і не забяспечвае абавязковага прыняцця ўсімі членамі соцыуму ці моўнага калектыву. У працэсе практычнага прымянення падобных тапонімаў савецкага часу выявіліся нязручнасці ўжывання [12, с. 232]. Тапанімічная назва, як пераконваюць спецыялісты, павінна быць кароткай і дакладнай, уваходзіць не толькі ў тапанімічную сістэму дадзенай тэрыторыі, але і ў тапанімічную схему [11, с. 111]. Формы больш ранніх традыцыйных тапанімічных найменняў адшліфоўваліся ў народным ужыванні стагоддзямі [10, с. 42]. З гэтага пункту гледжання

новыя тапанімічныя назвы ў форме генітыўных словазлучэнняў, а таксама найменні, якія ўключаюць даты, лічбы, трансфармуюцца. Мы згодны з думкай В. Ніканава аб тым, што ў тапаніміцы не прыжывецца і не стане народным тое найменне, якое грубасткае па форме і недарэчнае па зместу [7, с. 23].

Многія генітыўныя вытворча-гаспадарчыя канструкцыі савецкага перыяду не адпавядалі функцыянальнай спецыфіцы найменняў паселішчаў. А таму ў тапанімічнай сістэме назіраюцца структурныя змены. Так, у савецкі перыяд больш актыўна, чым раней, узмацняецца тэндэнцыя да канверсіі ці замены складаных тапанімічных словазлучэнняў: *Пасёлкі № 1, 2, 3, 4 торфазавода «Бальшавік»* з 24 жніўня 1950 г. сталі называцца *п. Бальшавік, Пасёлак торфапрадпрыемства «Беліцкае»* > з 12 студзеня 1960 г. *п .Беліцк, Пасёлак ільнозавода* > з 1967 г. *в. Круглае.*

Пошук неардынарных рашэнняў у найменнях таго часу прывёў да такой негатыўнай з'явы, як штампы. Так, новыя тапанімічныя назвы, якія неслі адбітак перамен у грамадскім жыцці, тыражыраваліся ў розных раёнах нашай краіны. Пад уплывам моды новая іменная аснова на працягу кароткага часу ўключалася ў дзясяткі назваў, уносячы цяжкасці ў камунікацыю [11, с. 322]. У большасці выпадкаў назіраецца паўтор тапаасноў. Узнікла мноства найменняў, якія аб'яднаны агульнымі каранямі: назва пасёлка *Трудавы* зафіксавана ў Крычаўскім (да 1980 г.), Салігорскім (да 1976 г.), Бабруйскім і Слаўгарадскім раёнах, *в. Труд* – у Кармянскім, Хоцімскім раёнах, *в. Труды* – у Мёрскім, Полацкім раёнах, *в. Трудавік* – у Крупскім раёне, *п. Труд* – у Бабруйскім, Слаўгарадскім раёнах; у Дзяржынскім раёне знаходзяцца пасёлкі *Энергетыкаў* і *Энергія*, у Пухавіцкім раёне − *в. Энергія.* Такім чынам, узнікае супярэчнасць паміж адзінкавасцю і паўтаральнасцю: з лінгвістычнага пункту гледжання назвы з агульнымі каранямі адносяцца да аднаго словаўтваральнага гнязда, у юрыдычным плане яны кваліфікуюцца як зусім розныя назвы, і адносяцца да розных аб'ектаў. Такія назвы-паўторы не выконваюць у поўнай ступені адрасную функцыю − называць, выдзяляць і адрозніваць аднатыпныя дэнататы.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Баханькоў, А.Я. Развіццё лексікі беларускай літаратурнай мовы ў савецкі перыяд: Сацыялінгвістычны нарыс. / А.Я. Баханькоў. − Мінск: Навука і тэхніка, 1982. − 231 с.

2. Беленькая, В.Д. Топонимы в составе лексической системы языка / В.Д. Беленькая. − М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1969. − 168 с.

3. Бирилло, Э.К. Ойконимы, возникшие в советскую эпоху (на материалах Гомельской области) / Э.К. Бирилло //Актуальные проблемы лексикологии: Тез. докл. и сообщ. на Всесоюз. науч. конф. − Минск, 1970. − С. 23-24.
4. Жураўская, Л.В. Тапаніміка Нараўлянскага раёна / Л.В. Жураўская // Актуальныя праблемы моўнай адукацыі вучняў ва ўмовах рэфармавання агульнаадукацыйнай школы: Матэрыялы рэсп. навук.-метад. канф., 22-23 сакавіка 2001 г. / Пад рэд. В.В.Валетава. − Мазыр: МДПІ, 2001. − С. 27-31.
5. Лемцюгова, В.П. Беларуская айканімія. Лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці / В.П. Лемцюгова. − Мінск: Навука і тэхніка, 1970. ─ 156 с.
6. Лемцюгова, В.П. Гэта нашы вёскі / Л.В. Лемцюгова // Звязда. − 1991. − 19 красав.
7. Никонов, В.А. Введение в топонимику / В.А. Никонов. − М.: Наука, 1965. − 180 с.
8. Попов, А.И. Географические названия: Введение в топонимику / А.И. Попов. − Л.: Наука, 1965. − 181 с.
9. Селищев, А.М. Избранные труды / А.М. Селищев. − М.: Просвещение, 1968. − 640 с.
10. Суперанская, А.В. Структура имени собственного. Фонология и морфология / А.В. Суперанская. ─ М.: Наука, 1969. ─ 207 с.
11. Суперанская, А.В. Обшая теория имени собственного / А.В. Суперанская. − М.: Наука, 1973. − 366 с.
12. Теория и методика ономастических исследований / Редкол.: А.В. Суперанская, В.Э. Сталмане, Н.В. Подольская, А.Х. Султанов/; Отв. ред. А.П. Непокупный; АН СССР. Ин-т языкознания. − М.: Наука, 1986. − 254 с.
13. Шур, В.В. Беларускія ўласныя імёны: Бел. антрапаніміка і тапаніміка: Дапам. для настаўнікаў / В.В. Шур. − Мінск: Маст. літ., 1998. − 239 с.

КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

CONCEPT “HAPPINESS” IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Д.О. Сидорович, А.Д. Долгова

D.O. Sidarovich, A.D. Dolgova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: 1sidorovichdiana@gmail.com, ad@tut.by

Исследование концепта «счастье» на основе словарных дефиниций и материала пословиц русского и английского языков позволило выявить существенные различия в понимании счастья в славянской и англоя-

зычной культурах. Славяне являются в большей степени фаталистами, англичане – более рациональны и считают, что к счастью нужно стремиться и достигать его. Большая часть современной белорусской молодежи (как показали результаты опроса) считает себя счастливой.

Ключевые слова: англичане; дефиниция; концепт; культура; славяне; счастье; пословица; язык.

The research of the concept “happiness” on the basis of dictionary definitions as well as Russian and English proverbs helped to identify distinctive differences in happiness understanding of Slavic and English-speaking cultures. The Slavic people are fatalists to a larger extent, the Englishmen are more rational and consider it is necessary to strive for happiness to reach it. The biggest part of modern Belarusian youth (according to a conducted survey) consider themselves happy people.

Keywords: Englishmen; definition; concept; culture; Slavic people; happiness; proverb; language.

1. Лингвокультурологические концепты как отражение языковой картины мира нации. Язык является одним из фундаментальных элементов любой культуры. Невозможно представить нацию, не имеющую собственного языка. Язык отображает все особенности национального самосознания, так как выражает мысли, а мышление, в свою очередь, формируют представление людей о мире. Поэтому анализируя язык, можно составить максимально точный портрет культурного мировоззрения конкретного народа. Счастье является основополагающим культурным концептом, о котором хотя бы раз задумывался каждый человек. На его примере можно изучать отличительные и общие черты в выражении чувств и эмоций в разных языках, таким образом, определяя самобытность каждой нации. Из-за всеобщего стремления к глобализации, которое может привести к потере самоидентификации стран, такие лингвокультурологические исследования становятся особенно актуальными.

Таким образом, авторы исследования поставили перед собой цель – сравнить концепт «счастье» в понимании славян и англичан.

Россияне и белорусы были объединены в одну категорию «славяне» и рассматривались на примере русского языка, т.к. культура и мировоззрение относительно концепта «счастье» у них очень схожи. Дефиниции понятий, пословицы и поговорки, результаты опроса в социальной сети «ВКонтакте», на основе которых проводилось исследование, практически идентичные.

2. Сходства и различия в значениях слов «счастье» и «happiness» в русском и английском языках. Исследование концепта «счастье» следует начать с того, как сами носители русского и англий-

ского языков понимают значение данного слова. Для этого сравним определения слова «счастье», предоставленные в словарях.

В русском языке слово *«счастье»* имеет значения: *1. Состояние довольства, благополучия, радости от полноты жизни, от удовлетворения жизнью. 2. Успех, удача (преимущественно случайная). 3. Участь, доля, судьба. 4. Счастье употребляется так же, как сказуемое главного предложения в значении "очень хорошо, крайне приятно".* С.Г. Воркачев и Е.А. Воркачева отмечают: «В эволюции концепта «счастье» последовательно прослеживается субъективизация и перемещение вовнутрь «локуса контроля»: изначально счастье – это судьба, рок, затем это случай, везенье – нечто сугубо внешнее и не зависящее от человека, и, наконец, это «деятельность души в полноте добродетели» (Аристотель), а быть или не быть добродетельным зависит исключительно от воли человека, и в этом смысле – каждый кузнец своего счастья» [2, с. 264].

В английском языке слово *«happiness» (n)* употребляется в значении: *1. The state of being happy.*

Для того, чтобы уточнить определение слова *«happiness»,* рассмотрим также значение слова *«happy» (adj)*: *1. Feeling or showing pleasure or contentment. 1.1 (happy about) Having a sense of trust and confidence in (a person, arrangement, or situation). 1.2 (happy with) Satisfied with the quality or standard of. 1.3 [with infinitive] Willing to do something. 1.4 [attributive] Usedingreetings. 2. [attributive] Fortunate and convenient.*

На данном этапе исследования можно заметить, что русское определение слова «счастье» более широкое. Английское «happiness» в определенной мере соответствует только первому значению русского слова «счастье». Славянское понимание счастья более размытое; счастье определяется как что-то заветное, но абсолютно стихийное, например: *2. удача, 3. участь, судьба*. Как отмечает А.А Зализняк, «ключевая для русской языковой картины мира идея непредсказуемости мира охватывает также и концепт *счастья*» [3, с. 155]. В английском же языке данный концепт более приземлен, понятен и связан с конкретными благами: хотите сделать англичанина счастливым, дайте ему уверенность и твердую почву под ногами (1.1). Примечателен пункт 1.3: *Желание сделать что-то.* Англичане как будто берут свое счастье и благополучие в свои руки, а не ждут чудес.

Аналогами 2 и 3 значений русского определения «счастья» в английском языке служат слова «luck», «fortune». Они будут учитываться при анализе пословиц.

Слово *«luck» (n)* имеет значения: *1. Success or failure apparently brought by chance rather than through one's own actions. 1.1 Chance con-*

sidered as a force that causes good or bad things to happen. 1.2 Something regarded as bringing about or portending good or bad things.

Слово *«fortune» (n)* имеет значения: *1. Chance or luck as an arbitrary force affecting human affairs. 1.1 Luck, especially good luck. 1.2 The success or failure of a person or enterprise over a period of time. 2. A large amount of money or assets.*

Примечательно, что одно из определений слова «fortune» – большая сумма денег. Это еще раз подчеркивает рациональность ожиданий англичан.

3. Пословицы и поговорки, характеризующие счастье, в русскоязычной и англоязычной культурах: сходства и различия. Пословицы и поговорки наилучшим образом отображают менталитет, т.к. составляются народом и проходят проверку временем и отражают накопленный веками опыт и культуру народа. Поэтому, следующим этапом исследования является анализ выборок пословиц из интернета (по 100 единиц для каждого языка).

Наибольшее количество английских пословиц фиксируют причины счастья. Причины носят как абстрактный характер *(kindness brings happiness; the riches of the mind may make a man rich and happy)*, так и вполне конкретный *(happy wife, happy life; if mama ain't happy, ain't nobody happy)*. В русском же языке наибольший процент пословиц описывает счастье как стихийное, ничем немотивированное явление *(на счастье нет закона; счастье - не конь, хомута не наденешь)*, счастье в значении удача *(счастливый и в огне не сгорит, и в воде не потонет; счастлив медведь, что не попался стрелку, счастлив и стрелок, что не попался медведю),* причины *(кто запаслив, тот и счастлив; лад и согласие – первое счастье)*, причем с большей разницей в количестве единиц, чем в английском языке.

Это еще раз подчеркивает, что славяне в своем желании счастья больше полагаются на судьбу и удачу, чем пытаются понять, что действительно можем сделать их счастливыми.

Однако в обоих менталитетах есть понимание, что счастья нужно добиваться самому, хотя процент пословиц с таким смыслом небольшой *(всяк человек своего счастья кузнец; счастье в воздухе не вьется, а руками берется; all happiness is in the mind; everyone is the maker of his own fate)*. Англичане с уничижительным оттенком рассматривают стихийное счастье или удачу как удел глупых или ленивых людей*(luck and laziness go hand in hand; luck is the idol of the idle)*, при этом подчеркивая их мимолетность *(luck has but a slender anchorage; luck never gives, it only lends)*.

Славяне видят счастье мимолетным проходящим явлением *(у счастья − короткие ноги, у горя – каждый шаг семимильный; мое счастье разбежалось по сучкам, по веточкам)*, часто влекущим за собой неудачи *(счастье с несчастьем через межу живут; счастье и несчастье на одном коне ездят)*. Значит, даже обретя счастье, человек не будет в полной мере радоваться, так как будет ждать грядущее несчастье или разочарование. Отдельное внимание стоит уделить зависти, которая неизбежно появляется в ответ на счастье другого человека, в понимании славян *(завистливый по чужому счастью сохнет; где счастье плодится, там и зависть родится).* В английской картине мира такой реакции нет, как и почти нет соотношения счастья и несчастья *(fortune rarely brings good or evil singly)*.

Оба народа предпочитают счастья любым другим благам *(правда – хорошо, а счастье – лучше; не родись красивым, а родись счастливым)*. Однако англичане в данном случае рассматривают счастье в значении удача*(an ounce of luck is better than a pound of wisdom; better be lucky born than a rich man's son)*.

Для славян счастье может иметь как позитивные *(горе старит, а счастье красит; счастье ума прибавляет, а несчастье последний отнимает)*, так и негативные последствия *(при счастье бранятся, при беде мирятся; бедность учит, а счастье портит)*. Англичане не концентрируются на последствиях счастья, так как не рассматривают его как конечную цель.

Таким образом, можем сделать вывод, что англичане более счастливые, потому что не обладают завышенными, далекими от реальности ожиданиями, точно знают, чего хотят, не ждут чудес, а берут судьбу в свои руки. Славяне же обладают завышенными ожиданиями, в большей степени склонны рассуждать о счастье, чем добиваться его, боятся неудач и верят, что все подвластно судьбе.

4. Счастье в понимании современной белорусской молодежи. Однако пословицы и поговорки относятся скорее к прошлым поколениям, и не всегда отображают ситуацию на текущий момент. Для определения уровня счастья современной молодежи был проведен опрос в социальной сети «ВКонтакте» среди студентов БГУ в возрасте от 18 до 25 лет. От респондентов требовалось дать свое определению слову «счастье», указать не менее 5 явлений или вещей, которые делают их счастливыми, а также оценить свой уровень счастья по 10-бальной шкале, где 10 – наивысший, 1 – наименьший балл.

Из общего числа ответов можно вывести следующее определение слову «счастье»: счастье – это максимально приятное, желанное внутреннее состояние, характеризующееся абсолютной гармонией с миром и

собой и удовлетворением жизнью. Выделим также следующие ответы: «Выпить утром кофе с батончиком и сходить в туалет, чтобы чувствовать себя весь день облегченно. Получить повышенную з/п и сходить в «Бургер Кинг» после двух недель экономии. Есть весь месяц как проклятая и при этом не потолстеть. Заснуть вечером на диване/стуле/кресле, а проснуться на пороге детского дома», «Когда ты танцуешь и поёшь все диснеевские песенки, хотя тебе давно не 8 лет, и тебе на всё начхать», «Состояние организма, при котором в кровь выбрасываются эндорфины».

Все указанные студентами причины счастья можно объединить в несколько общих категорий, которые представлены на рис. 1.

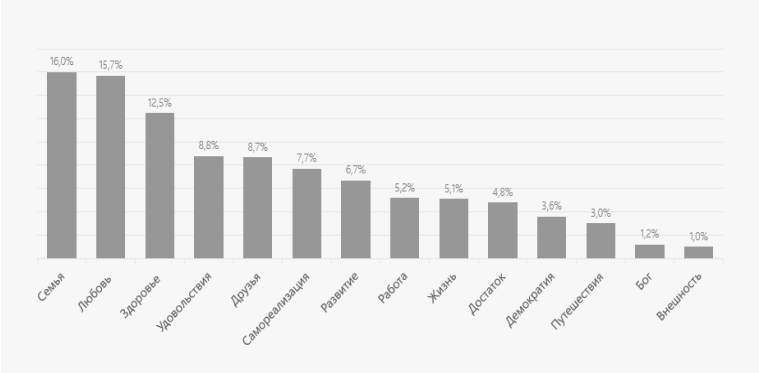


Рис. 1. Категории счастья для современной белорусской молодежи

Как видно, первые 5 позиций занимают общепринятые ценности. При этом стоит отметить, что для современного поколения неотъемлемой частью гармоничной, счастливой жизни является постоянное развитие и самореализация. В категории «удовольствия» большой процент составил пункт «еда», вероятно, это обусловлено тем, что опрос проходили «вечно голодные» студенты. Стоит также заметить, что внешность и достаток, вопреки ожиданиям, не имеют большого влияние на ощущение счастья.

Результаты опроса показывают, что уровень счастья современной белорусской молодежи примерно находится на отметке в 8 баллов (см. рис. 2). Это очень высокий показатель. 75% опрошенных молодых людей считают себя более-менее счастливыми (их уровень счастья колеблется от 6 до 10 баллов). Согласно «Рейтингу стран мира по уровню счастья» на 2018 год, проводимому ежегодно ООН, Великобритания занимает 19-е место (6,8), а Россия и Беларусь – 59-е и 73-е соответственно. Скорее всего, такое расхождение в показателях объяс-

няется тем, что студенты более мобильные, больше ориентированы на западную культуру и перенимают ее мировоззрение.

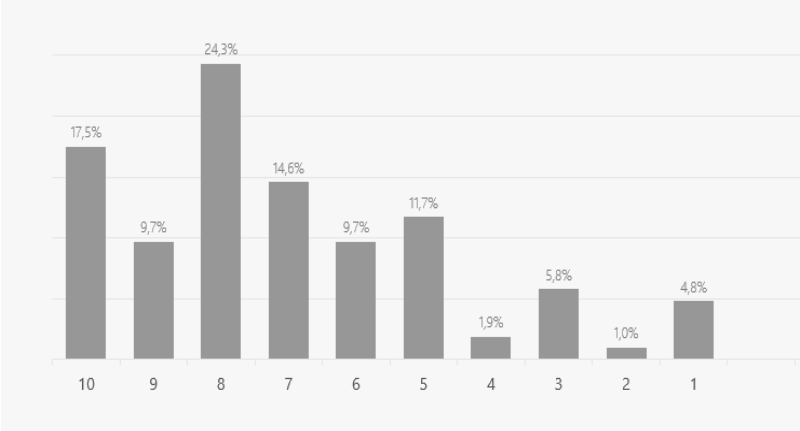


Рис. 2. Самооценка уровня счастья современной белорусской молодежи (по десятибалльной шкале)

5. Результаты исследования. Славяне понимают «счастье» как нечто максимально желанное, стихийное, посланное свыше, обладают завышенными ожиданиями и страхами насчет последствий счастья и его краткосрочности.

Англичане значительно более прагматичны и рациональны. Счастье заключается для них в простых, чаще всего материальных вещах. Они рассматривают счастье не как самоцель, а как одну из приятных составляющих жизни. Они склонны всего добиваться самостоятельно и не надеяться на удачу. Таким образом, они становятся творцами своего счастья.

Однако современная белорусская молодежь ближе по своему мировоззрению к западной культуре. Молодые люди более целеустремленные, оптимистичные, знают, чего конкретно они хотят и как это получить. Поэтому уровень счастья среди белорусской молодежи значительно выше, чем среди людей старшего поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Большой сборник пословиц [Электр. ресурс] – Режим доступа: http://posloviz.ru/ – Дата доступа: 11.02.2018.

2. Воркачев, С.Г. Концепт счастья в английском языке: значимостная составляющая / С.Г. Воркачев, Е.А. Воркачева // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс. – М.: «Азбуковник», 2003. – С. 263–275.

3. Зализняк, А.А. Счастье и наслаждение в русской языковой картине мира / А.А. Зализняк // А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев. Ключевые идеи

русской языковой картины мира: Сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С.153-175.
4. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова [Электр. ресурс] – Режим доступа: http://www.ozhegov.org/ – Дата доступа: 10.02.2018.
5. Oxford English Dictionary [Электр. ресурс] – Режим доступа: https://en.oxforddictionaries.com/ – Дата доступа: 10.06.2018.
6. Oxford Dictionary of English Idioms [Электр. ресурс] – Режим доступа: http://www.oxfordreference.com/ – Дата доступа: 11.02.2018.
7. Special Dictionary [Электр. ресурс] – Режим доступа: http://www.special-dictionary.com/ – Дата доступа: 11.02.2018.

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ЯРОСТЬ / ГНЕВ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ

ETHNIC AND CULTURAL SPECIFICITY OF METAPHORIC IMAGES IN PHRASEOLOGICAL EXPLICATION ON ‘ANGER’ CONCEPT IN ENGLISH, RUSSIAN AND TURKMEN

О.И. Уланович, Д.М. Мухамедсапарова

O.I. Ulanovich, J.M. Mukhamedsaparova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: ulanova@bsu.by, muhammetsaparova@mail.ru

В статье представлена авторская классификация когнитивных моделей образного переосмысления и оценки человеком эмоциональных состояний, разработанная посредством исследования фразеологической объективации концепта «ярость / гнев» в национальных языках. Специфика образов метафорического сравнения во фразеолексемах с семой «гнев» в русском, английском и туркменском языках позволяет выявить этнокультурные особенности оценки эмоции, установить примат различных культурных кодов в символическом отражении мира, в целом, и эмоциосферы человека, в частности, в различных лингвокультурах.

Ключевые слова: эмоциосфера; эмотивная лексика; фразеологическая единица; метафорические модели; национальная картина мира.

The article presents the author’s classification of cognitive models of figurative reassessment and evaluation of a person’s emotional states, which is the result of the research of the phraseological explication of ‘rage / anger’ concept in national languages. Specificity of the images of metaphorical comparison in phraseological units with ‘anger’ seme in Russian, English and

Turkmen allows us to reveal ethnic and cultural characteristics of the assessment of the emotion, establish the primacy of various cultural codes in symbolic reflection of the world, in general, and the human emotions, in particular, in different cultures.

Keywords: emotional sphere; emotive vocabulary; phraseological unit; metaphorical models; national picture of the world.

С помощью эмоций мы выражаем самих себя, свое отношение к действительности, стремимся дать оценку, отреагировать на то или иное событие. Исследование эмотивной лексики и эмотивной функции языка, вербальной репрезентации эмоций, дает возможность изучить особенности языка, культуры, менталитета народа, способы выражения в языке и культуре человеческих эмоциональных переживаний и оценок; а также сопоставить средства экспликации эмоций с позиции количественного и качественного разнообразия языковых средств. Как в этой связи отмечает Н.М. Фирсова, «эмоционально-экспрессивные средства общения можно отнести к тем факторам, которые в наиболее яркой и наглядной форме отражают особенности национальной культуры представителей разных этносов, их коммуникативного поведения» [2, с. 140-141].

Актуальность сравнительного изучения номинантов эмоций в типологически разных языках определяется, наряду с важностью выявления способов категоризации и концептуализации эмоций в лингвокультурах, также и перспективой установления сходств и различий в эмоциосфере человека, которые определяются мировидением и мироощущением народа, закрепленным в культуре и социуме. Результаты межъязыкового сопоставления позволяют обнаружить не только этнокультурные особенности концептуально-понятийных систем, оценок, эталонов и стереотипов, но и различия и сходства лексических систем и лексикодов. Это значимо для обеспечения адекватности перевода и успешности межкультурной коммуникации, вносит вклад в развитие теории психолингвистики, лингвокультурологии, лексикологии и т.д.

Фразеолексемы представляются оптимальным инструментом объективации человеческих эмоций, что осуществляется через ассоциирование и сравнение (метафорическое, метонимическое, метафтонимическое) – основные когнитивные механизмы формирования фразеологизмов.

Эмотивность фразеологических единиц (ФЕ) задается структурой фразеологизма, в частности, тем отсылочным образом, который лежит в основе смысловой целостности фразеологизма и вызывает образно-ассоциативную с ним связь в структуре сигнификативного значения фразеологизма. «Внутренняя форма фразеологизма отражает опреде-

ленный фрагмент картины мира, связанный с повседневной жизнью и бытом носителей языка, их восприятием действительности, социальными и ролевыми отношениями, способностью к обобщению данных и выведению абстрактного из конкретного» [1, с. 17]. Отсюда, если учитывать, что фразеология представляет собой пласт языковых единиц, формирующийся на протяжении столетий, можно предположить, что ценности и доминанты лингвокультурного сообщества, зафиксированные в эмотивных ФЕ, в малой степени подвижны и изменчивы. Это делает эмотивную фразеологию уникальным объектом лингвистического исследования, позволяющим выявить те самые ценности и акценты, исторически выступающие в лингвокультуре «мерой всего сущего» или, по крайней мере, мерой человеческих чувственных переживаний.

Экспериментальный корпус нашего исследования составили ФЕ с семой «гнев / ярость» английского (АЯ) (95 ФЕ), русского (РЯ) (64 ФЕ) и туркменского (ТЯ) (60 ФЕ) языков, вычлененные с помощью метода сплошной выборки из ряда словарей. Экспериментальный корпус общим объемом 223 ФЕ максимально репрезентативен, предельно полон, что позволяет обобщать результаты и заявлять о тенденциях. В работе нами использовались следующие методы научного исследования: структурно-семантический и компонентой анализ, методы математической статистики, классификации, сравнения и качественного анализа.

Этномаркированность эмотивных ФЕ проявляется непосредственно в специфике отсылочных образов в структуре фразеологизмов и в диапазоне сфер экспансии этих образов, что детерминировано такими факторами, как обычаи, традиции, нравы, ценности, стереотипы мышления. Структурно-семантический и компонентный анализ и классификация экспериментального корпуса позволили нам предложить авторскую классификацию когнитивных моделей образного переосмысления и оценки человеком своего душевного и духовного бытия, выявленных на материале фразеологической объективации концепта «ярость / гнев». Итак, предлагаемая классификация фразеономинантов с семой «гнев» интегрирует следующие модели ФЕ: *антропоморфная, артефактная, зоонимическая, синестетическая, антропосферная, природная, эзотерическая* и *собственно вербальная*, которые обнаруживают различную репрезентативность в исследуемых языках (рис. 1).

Таблица 1

Репрезентативность метафорических моделей фразеологических номинантов, вербализующих эмоциональное состояние «гнев / ярость» в английском, русском и туркменском языках

Метафорическая модель		Антропоморфная	Артефактная	Зоономическая	Синестетическая	Антропосферная	Природная	Собственно вербальная	Эзотерическая	Единичные модели
АЯ	кол.	20	16	13	5	2	6	23	0	10
	%	21,1	16,8	13,7	5,3	2,1	6,3	24,2	0	10,5
РЯ	кол.	13	13	9	0	11	8	0	3	7
	%	20,3	20,3	14,1	0	17,2	12,4	0	4,7	11
ТЯ	кол.	18	8	4	0	5	10	8	0	7
	%	30	13,3	6,7	0	8,3	16,7	13,3	0	11,7

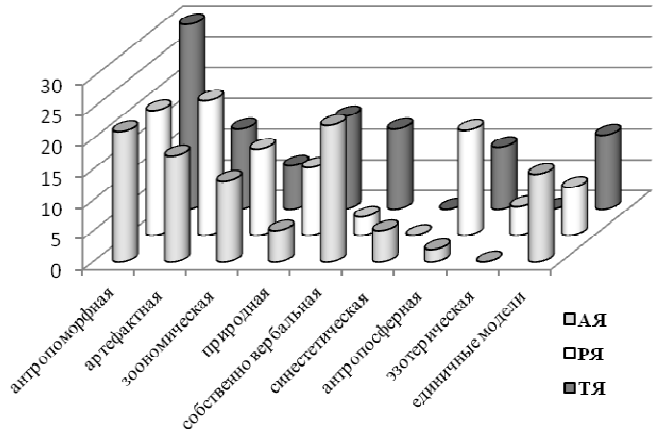


Рис. 1. Модели фразеономинантов с семой «гнев / ярость» в английском, русском и туркменском языках

Статистические данные позволяют утверждать о доминировании **антропоморфной** модели в метафорическом осмыслении гнева / ярости в ТЯ (18 ед., 30%), а также о ее высокой репрезентативности в РЯ (13 ед., 20,3%) и в АЯ (20 ед., 21,1%). Можно утверждать, что чувство

гнева особенно «физиологично» вне зависимости от нации или культуры: его присутствие имеет физические и физиологические проявления. Особая фразеологическая активность соматизмов для вербальной передачи эмоций объясняется первичностью познания человеком себя через ощущения собственного тела.

Доминирующими в структуре соматических ФЕ с семой «гнев / ярость» являются образы: (а) «*кровь»* в АЯ и РЯ: ***кровь*** *ударила в* ***голову***, *портить себе* ***кровь***, ***кровь*** *в жилах закипает, make smb's* ***blood*** *boil*, *one's* ***blood*** *is up, in* ***blood***; (б) ***«****глаза»* в ТЯ и РЯ: *с безумных* ***глаз, глаз****а налились кровью, сверкать* ***глазами***, ***gözi*** *gyzyl* 'глаза красные', ***gözüň*** *bilen iýäýjek bolmak* 'пожирать глазами', ***gözüňde*** *ok bolsa ataýjak bolmak* 'стрелять глазами'.

В английском языке активными частотными отсылочными образами в метафорическом выражении гнева являются: а) «*hair»* 'волосы': *tear one's* ***hair***, *get one's* ***hair*** *off, in smb's* ***hair***, *one's* ***hair*** *stands on end* и б) «*back»* 'спина' (аналогично русскому «ощетиниться»): *one's* ***back*** *is up, get smb's* ***back*** *up, put someone's* ***back*** *up.*

В туркменском наиболее репрезентативным отсылочным образом для выражения гнева является «*голова / затылок»*: *gahar depäňe* ***çykmak*** 'гнев ударил в голову', ***ýeňsäň*** *gatamak* 'затылок занемел / заледенел', ***ýeňse*** *damaryňdan tutulmak* 'затылок свело / заломило'.

В русскоязычной фразеологии наиболее репрезентативен соматизм «*зубы»* для передачи гнева / ярости: *точить* ***зуб****, скрежетать / скрипеть* ***зубами****, процедить сквозь* ***зубы***.

При этом обнаруживаются во всех трех языках сходные антропоморфные проекции в осмыслении чувства гнева / ярости через соматизмы, например, через метафтонимический образ «*волосы*»: *tear one's* ***hair*** / *get one's* ***hair*** *off* – 'рвать на себе **волосы**' – ***depe*** *saçyň syh-syh bolmak* 'загривок / волосы вздымаются'.

Артефактные образы более репрезентативны для передачи гнева в РЯ (13 ед., 20,3%) и АЯ (16 ед., 16,8%) и несколько менее представлены в ТЯ (8 ед., 13,3%). Артефактные образы в основном единичны, однако прослеживаются межъязыковые аналогии в РЯ и АЯ: *drive smb. up the* ***wall*** и *лезть на* ***стену***, *hit the* ***ceiling*** и *снести* ***крыш****y, fly off the* ***handle*** и *сорваться с* ***резьбы.***

Артефактные образы для передачи гнева / ярости в ТЯ весьма культурно специфичны: ***gamçysyndan*** *gan dammak* – 'кровь из кнута капает'; *gazap* ***donuny*** *geýmek* – 'надеть плащ гнева'; *içinden* ***ok*** *bolup geçmek* – 'как стрелой прошибло'; ***misi*** *ýarylmak* – 'сафьян рвется'; ***kejebäň*** *garyşmak* – 'столкнуться паланкинами' и т. д., что отражает специфику материальной культуры восточных стран.

Специфика артефактов туркменского языка связана с историей материальной культурой непосредственным образом. Так, туркмены – это не просто один из восточных народов. Культура туркмен несколько отличается от культурных традиций соседских мусульманских центральноазиатских государств. Дело в том, что предки туркмен – кочевые племена, тогда как земли современного Таджикистана и Узбекистана населяли оседлые племена земледельцев. Основные культурные вехи народов Туркменистана относятся к традициям тюркской народности огузов.

В целом, репрезентативность артефактной модели для передачи гнева позволяет утверждать о «деятельностном» характере, побуждающей силе и «диалогичности» (социальности) гнева: его направленности на другое лицо / объект, его демонстративности.

Эмотивные ФЕ **антропосферной** модели более репрезентативны при передаче гнева в РЯ (11 ед., 17%) и ТЯ (5 ед., 8,3%): *выйти из* ***себя***, *не помнить* ***себя*** *от злости*, *не в* ***духе***, *сводить* ***с ума***, *в* ***сердцах***, ***ум за разум*** *зашел;* ***janyň*** *ýanmak* – ‘душа горит’, ***jebegäň*** *daralmak* – ‘душа сжимается’; ***içi-içine*** *sygmazlyk* – ‘невозможно сдерживаться’; ***içiňe*** *sygdyrmak* – ‘сдерживать в себе гнев’; ***kölegäňe*** *gaharlanmak* – ‘злиться на свою тень’. Семантика отмеченных фразеономинантов позволяет предположить об отношении к состоянию гнева в данных лингвокультурах как к потере самоконтроля, что определяет доминирующую оценку данного состояния в обществе как *вполне контролируемого* силой человеческой воли и разума.

Эзотерическая модель представлена исключительно в русском языке (4,7%, 3 единицы): ***дьявол (бес)*** *вселился*, *злой как* ***черт*****,** *сделаться* ***чертом.*** Это позволяет говорить о присутствии в русской культуре мистической интерпретации сути бытия и человеческой духовности, что определяет придание значимости сакральным представлениям, однако эта вера никак не трансформирована в гипертрофированное убеждение.

Нерепрезентативность *антропосферной* модели и полное отсутствие единиц *эзотерической* модели для передачи чувства «гнева / ярости» в *англоязычной* фразеологии свидетельствует о культуре, как не особо верующей в мистическую интерпретацию сути бытия и духовности человека и при выражении страха не ссылающейся на скрытую мистическую суть объектов мира и человека.

Статистические данные демонстрируют, что фразеологические единицы с **зооморфным** компонентом равно репрезентативны для выражения состояния гнева в РЯ (14,1%) (*порвать как* ***Тузик*** *тряпку, какая* ***муха*** *тебя укусила?*, *смотреть* ***зверем***, ***икру*** *метать, злой как* ***цербер***, *спустить* ***шкуру*** и т.д.) и в АЯ (13,7%) (*like a* ***bull*** *at gate* – ‘свирепый’,

as mad as a ***hornet*** – ‘яростный, свирепый как шершень’, *to go* ***ape*** *crazy* – ‘взбеситься, гневаться, терять самообладание’ и т.д.).

Зооморфные образы **менее** репрезентативны в ТЯ для выражения гнева / ярости (6,7%, 4 единицы): ***bite*** *gahar etmek* – ‘злиться на клопов’, *gazap* ***atyna*** *atlanmak* – ‘оседлать гневного коня’, *guduzlan* ***ite*** *dönmek*– ‘превратиться в бешенного пса’. Это позволяет предположить, что географическая среда обитания туркменского народа не изобилует хищными и / или злобными животными, что препятствует формированию вторичной семантики зооморфных компонентов. Тем самым отсутствие зоонимического стереотипа поведения в состоянии гнева предопределяет и отсутствие переноса этого стереотипа на эмоциональное поведения человека.

Выявлена статистически значимая разница во фразеологической активности **природных** компонентов для передачи гнева в АЯ (6,3%) (*have a face like a* ***thunder*** – ‘быть злобным, мрачнее тучи’, *breathe* ***fire*** *over somebody* – ‘плеваться огнем’, *in a* ***blaze*** *of anger* – ‘в пламени ярости’, *quarrel with one’s* ***shadow*** – ‘ругаться с собственной тенью’ и т.д.), РЯ (12,4%) (*метать* ***громы и молнии***, ***буря*** *в стакане воды, невзвидеть* ***света****, словно* ***белены*** *объелся, тьфу* ***пропасть***) и ТЯ (**16,7%**) (*gara* ***daş*** *ýaly bolup oturmak* – ‘сидеть как черный камень’, ***ýel*** *almak* – ‘ураганом снести’, ***zäheriňi*** *pürkmek* – ‘выплеснуть яд’ и т.д.). Тем самым можно предположить, что скудная фауна в географической среде жизни туркменского народа определила особую символическую значимость объектов неживой природы (камень, вода, ураган, огонь и т.д.) для сравнения поведения человека в гневе, которая и задает вторую по активности в национальной фразеологии проекцию образного осмысления чувства гнева /ярости.

Наиболее репрезентативной структурой АЯ эмотивной фразеологии является **собственно вербальная модель** (23 ед., 24,2%): *fly into a* ***tantrum***, *out of* ***temper***, *quick* ***temper***. Поскольку критерием выделения этой модели явился факт присутствия в структуре ФЕ лексемы первичной номинации со значением гнев, то доминирование этой модели в АЯ свидетельствует и о весьма значительном количестве в языке единиц первичной номинации со значением гнев (*temper, tantrum, rampage, mad, crazy* и т.д.) помимо высокой численности единиц вторичной номинации (ФЕ) с семой «гнев».

.Подводя итог проведенному нами исследованию фразеономинантов с семой «гнев / ярость» в английском, русском и туркменском языкам, можно, во-первых, отметить статистически значимую разницу в общем количестве отмеченных единиц в этих языках (**95, 64** и **60** единиц соответственно). Значительно превосходящее количество фразеологических

единиц в семой «гнев / ярость» в ***английском*** языке позволяет говорить об исторически большей актуализации данного состояния в лингвокультурном сообществе и / или более категоричном его неодобрении в обществе, что и вызвало формировании столь широкого пласта единиц вторичной номинации в языке в разнообразии метафорических проекций и ассоциируемых с состоянием гнева явлений.

Анализ разнообразия объектов ассоциирования и метафорического сравнения в эмотивной фразеологии с семой «гнев / ярость» в русском, английском и туркменском языках позволил нам выявить когнитивные модели образного переосмысления и оценки человеком своего душевного и духовного бытия. Предложенная классификация акцентирует примат тех или иных эталонов в оценке человеческих душевных переживаний, что демонстрирует этнокультурные представления о явлениях, которые традиционно выступают «мерой всех вещей», приобретают символическое значение в культуре и структурируют коды культуры в их этнической специфике.

Обнаруженные сходства и различия репрезентативности различных моделей в английском, русском и туркменском языках выявляют сходства и отличия в национальных и эмоциональных картинах мира этих народов, что определяет перспективы межкультурного диалога как в параметрах тождественных оценок и ценностей, так и в параметрах диссонанса и несогласия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Корман, Д.М. Фразеологические единицы с анималистическим компонентом: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.05 / Д.М. Корман. – Ростов-на-Дону. 2007. – 20 с.
2. Фирсова, Н.М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки / Н.М. Фирсова. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 342 с.

ATTENTION-GETTING WORDS AND THEIR FUNCTIONS IN MODERN CHINESE

ПРИВЛЕКАЮЩИЕ ВНИМАНИЕ СЛОВА И ИХ ФУНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Yang Yang

Ян Ян

Henan University of Science and Technology
Luoyang, China
Хэнаньский научно-технический университет
Лоян, Китай
e-mail: yang0408@haust.edu.cn

This paper describes one of the subcategories of interjections – attention-getting words in Modern Chinese and investigates the functions of these words. Compared with other subcategories of interjections, the attention-getting words are mainly used to get the hearer's attention in order to initiate interpersonal conversation, to get the hearer's attention on something, and to make the hearer do what the speaker wants him/her to do on purpose. According to the functions of the interjections, we classify the attention-getting words into three subcategories: greetings, demonstrative interjections and words of commands. Every subcategory shows different features and functions, we'll describe these interjections respectively in details.

Keywords: interjections; attention-getting words; functions; Modern Chinese; greetings; demonstrative interjections; words of command.

В данной статье описывается одна из подкатегорий междометий – привлекающие внимание слова в современном китайском языке и исследуются функции этих слов. В сравнении с другими подкатегориями междометий, привлекающие внимание слова в основном используются, чтобы привлечь внимание слушателя, чтобы инициировать межличностный разговор, привлечь внимание слушателя к чему-то, и заставить слушателя намеренно делать то, что хочет говорящий. По функциям междометий мы классифицируем привлекающие внимание слова на три подкатегории: приветствия, указательные междометия и слова-команды. Раскрываются различные характеристики и функции, мы подробно опишем эти взаимосвязи.

Ключевые слова: междометия; привлекающие внимание слова; функции; современный китайский язык; приветствия; указательные междометия; слова-команды

Introduction

Compared to other parts of speech, there are not many members in interjections. However, interjections commonly exist in different languages of the

world and used frequently in our daily life. Interjections are the universal yet neglected part of speech [1, p. 101-118]. Interjections mainly imitate human voice and express subjective feelings, and present different characteristics in phonetics, semantics, syntax, and pragmatics. There are many definitions of interjections given by Chinese scholars. Most of these definitions are related to human emotions, like “function words that are used to express injustice” [2, p. 23], and “words that independently used to express one’s feelings” [3, p. 63]. The commonly accepted definition of Modern Chinese interjections is that words that are used as exclamation, greeting and response [4, p. 23].

Combined with the characteristics and the existing classifications of interjections, we adopt the view of Functionalist Linguistics to make a new division of Modern Chinese interjections. Taking pragmatic functions and context as standard, we classify interjections as exclamation, attention-getting word, and responding word. If we compare this classification in Modern Chinese with English interjections in terms of their function, we find that there’s a close correspondence between them. Bühler [5, p. 162] and Jakobson [6, p. 350-377] categorize interjections as expressive ones that correspond to exclamations which are used to express injustice or feelings, conative ones that correspond to attention-getting words which is used to attract the hearer’s attention on purpose, and phatic ones that correspond to responding words which are used frequently in interpersonal conversations.

Definition and Classification of Attention-getting words

Among these subcategories, attention-getting words or conative interjections often appear in our daily communication. Speaker usually uses these interjections on communicative purpose. These interjections are directed at the hearers to get their attention or demand an action or response from them. According to their different functions, we classify the attention-getting words as follows: greetings, demonstrative interjections and words of commands.

From the perspective of communication function, there is an intersection between attention-getting word and responding word. Both of them can be used to initiate, maintain conversation and shift from different topics. They can be used to express emotions as well as exclamations. However, there are significant differences in the specific pragmatic functions between the attention-getting word and responding word. Generally speaking, attention-getting word is mainly to bring the attention of the hearer, thereby opening the verbal communication, or for giving things, pointing, or playing the same role as a "command", which is embodied in the intention of letting the hearer do something. If we analyze the semantic structure of the attention-getting word, it usually has affinities with the prototypical structure of speech acts [7, p. 245-271]. By contrast, responding word is to express the attitude towards the other party's words under the stimulation of the speech, or to reflect the re-

ceiving state of the speaker's information to the other party, thereby realizing the interaction.

Subcategories and Their Functions of Attention-getting words

Attention-getting words are used to get the attention of the hearer and achieve one's aim, which are classified into three subcategories: greetings, demonstrative interjections and words of commands. Every subcategory shows different features and functions, we'll describe these interjections respectively in details.

Greetings

Such interjections usually have the function of opening speech communication and establishing conversational relationship, and play the role of establishing and maintaining interpersonal relationships. We call them "greetings". Interjections like "喂[uei^{51}]""欸[ei^{55}] ""嘿[hei^{55}]" "唉[uai^{51}]" "嗨[hai^{55}]" are the common phonetic forms. Here are some examples in Chinese and the corresponding translations in English:

喂，你干什么呀你？(喂([uei^{51}], what are you doing?)

欸，你快来！(欸([ei^{55}], come here!)

嘿！我说的你听见没有？(嘿[hei^{55}], did you hear what I said?)

唉，你住在哪儿？(唉[uai^{51}], where do you live?)

嗨，你干嘛呢？(嗨[hai^{55}] , what are you doing?)

"喂[uei^{51}]" has another usage except greeting to others, which is specifically used for answering calls:

喂，请问你是安小姐吗？(喂([uei^{51}],is that Ms. Ann speaking?)

For non-native speakers, if you don't know Chinese very well, you may think there is no difference between "喂[uei^{51}]" and *hello* though they have different pronunciations, and "嘿[hei^{55}]" and *hey* which have totally the same pronunciation. However, there are subtle differences between the two interjections in Chinese and in English. For example, *hello* is most commonly used in anytime and anywhere to people in different classes. But in Chinese, native speakers usually use "喂[uei^{51}]" to greet their peers. If you say "喂[uei^{51}]" to elders as greetings, it is impolite and disrespectful to the elder. The difference between "嘿[hei^{55}]" and *hey* is just as that of "喂[uei^{51}]" and *hello*. Their usages are restricted by cultural factors. People use different linguistic styles on different occasions for different communication goals. When speaker make linguistic choices, they will take communicative context and communicative partner into account. Greetings like "喂[uei^{51}]""欸[ei^{55}]

”“嘿[hei^{55}]” “唲[uai^{51}]” “嗨[hai^{55}]” are usually only used in a relatively casual communication situation to handle with intimate relationships.

Demonstrative Interjections

Unlike greetings, the function of the demonstrative interjections is mainly the indication function. With regard to the words with indicative meanings, there are generally three forms in the world: a. nominal, such as "*this*, *that*"; b. adverbial, such as *here*, *there*; c. verbal, such as *Tiens* (French "take") [8, p. 61-112], while Chinese has similar interjections like “哪[nɑ^{51}]” and “喏[nɔ$^{55/53}$]”. On the basis of the indicating function, combining interjections in Chinese dialects and in other languages, Lu Jingguang (2005) preliminarily concluded that demonstrative interjections such as “哪[nɑ^{51}]” and “喏[nɔ$^{55/53}$]” are primary interjections and are just used as demonstrative interjections, which is a feature of Chinese interjections.

Lu Jingguang [9, p. 88-95] refers to these kinds of interjections commonly used in Chinese dialects as “indicating interjections” and summarizes the two main usages of such words: gesture/site usage, symbolic/off-site usage. The gesture usage of the indicative interjections emphasizes the on-the-spot nature, that is, such interjections must appear in the context of face-to-face communication between the two sides, and the speaker usually use gestures or eyes as supplementary, which usually indicating the physical object. For example:

哪，原稿就在这里。

哪[nɑ^{51}], here is the manuscript.

灵佑在地上捡起一粒米，说：“你说没有抛散，哪，这个是什么?”

Lingyou picked up a grain of rice on the ground and said, "You said that there is no dispersal. 哪[nɑ^{51}], which is this?"

Example of interjection “喏[nɔ$^{55/53}$]” :

甲：“你找谁啊？”

乙：“哦，我找一个姓李的编辑。”

甲：“喏，那个看着像布哈林的就是。”

A: Who are you looking for?

B: well, I am looking for an editor named Li.

A: 喏[nɔ$^{55/53}$], the one who looks like Bukharin is Editor Li.

In the above cases, “哪[nɑ^{51}]” and “喏[nɔ$^{55/53}$]” are used to indicate something and someone. In addition to indicating real things, demonstrative interjections can also indicate things, reason, situation, etc., that is, Liu Dan-

qing [10, p. 147-158] said "discourse directly", indicating what the speaker will say. Such as:

哪，哪，哪，莫怕羞了。

哪[nɑ^{51}]，哪[nɑ^{51}]，哪[nɑ^{51}]，Don't be so shy.

Example of interjection "喏[nɔ$^{55/53}$]" :

喏，你瞧，我就热爱真理，并且尊重那些说实话的人。

喏[nɔ$^{55/53}$], you see, I love the truth and respect those who tell the truth.

In the above cases, "哪[nɑ^{51}]" and "喏[nɔ$^{55/53}$]" are used to indicate what the speaker will say.

Words of Command

When a speaker uses such an interjection, in addition to bringing the listener's attention, the speaker mainly hopes that the hearer will make corresponding actions or reactions. We call this type of interjection words of "command." According to the different communication partners, these interjections can be roughly divided into two categories: to people and to something. To people, that is, the hearer is the person who has the ability to understand the words and can communicate with others, such as "嘘xū/shī" indicating that others on the spot should not speak loudly; To something means the hearers are animals and babies who have not yet learned languages, such as "哒"[da^{51}] (pronounced short) to command the animal to move forward, "吁[y^{55}]"to command the animal to stop, and to make a sound "嘘[ɕy^{55}]"to encourage the child to urinate, etc.

Most of the words of command to people contain the meaning of "letting someone (do not) do something", and have the function of speech act. For example:

嘘，少聊会儿，这工作时间。

嘘[ɕy^{55}], talk less, now is working time.

The interjection "嘘[ɕy^{55}]" is similar to *sh* in English both in semantics and in pronunciation. At this point, there is something in common between interjections of different languages.

Conclusion

In this paper, it has been described and hopefully argued that one of the subcategories of interjections –the attention-getting words' definition, classification and the pragmatic functions of every type. Attention-getting words are for a particular hearer. Speakers use these interjections to get the attention of the hearer and achieve his aim. Greetings are to establish interpersonal conversation. Demonstrative interjections are used with deictic functions.

Some of them can be used to extract hearer's information. Words of command always have something to do with speech act, especially the act performed by means of utterance, which means 'make somebody not do something'. In addition, there're special demonstrative interjections in Chinese. By contrast, demonstrative interjections are from other parts of speech in English.

From the context of the emergence of interjections, attention-getting word and responding word usually appear in dialogues: the attention-getting word, especially greetings, usually appears in the triggering turn, and the responding word is usually located in the beginning of answering turn; compared to these two categories, the context of the emergence of the exclamation is basically unlimited. It can appear in the context of non-interpersonal communication and can also appear in the context of speech. The position of exclamation in sentence is relatively flexible when it is used as an independent component.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Ameka, Felix Interjections: The universal yet neglected part of speech / Felix Ameka // *Journal of Pragmatics.* – 1992. – No. 18. – P. 101-118.
2. Ma, Jianzhong Mashi Wentong / Jianzhong Ma. – Beijing: The Commercial Press, 1983. – p. 23.
3. Chen, Chengze Guowenfa Caochuang/ Chengze Chen. – Beijing: The Commercial Press, 1983. – p. 63.
4. Huang, Borong& Liao Xudong Modern Chinese(fourth edition)/ Borong Huang & Xudong Liao. – Beijing: Higher Education Press, 2007. – p. 23.
5. Bühler, Karl *Sprachtheorie* / Karl Bühler. – Fischer, Reprinted,1982. – p. 162.
6. Jakobson, Roman 'Closing statement: Linguistics and poetics.' In Sebeok T (ed.) *Style in language*/ Roman Jakobson – Cambridge, MA: MIT Press, John Wiley and Sons, 1960. – p. 350-377.
7. Ameka, Felix The meaning of phatic and conative interjections / Felix Ameka // *Journal of Pragmatics*. –1992 – No. 18. – P. 245-271.
8. Dixon Robert, M. W. Demonstratives: A Cross-Linguistic typology / M. W. Robert Dixon// *Studies in Language*. – 2003. – No. 1. – P. 61-112.
9. Lu, Jingguang On Demonstrative Interjections in Chinese Dialects / Jingguang Lu // Linguistic Sciences. – 2005. –No. 6. – P. 88-95.
10. Liu, Danqing The Nature of Interjections: Pro-sentences / Chinese Teaching in the World. – 2011 – No. 2 – P. 147-158.

РАЗДЕЛ 5
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ

SECTION 5
LINGUODIDACTIC TECHNOLOGIES IN FORMING READINESS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE

INTERACTIVE APPROACH TO TEACHING WRITING

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ

L.M. Blinkova

Л.М. Блинкова

Belarusian State University
Minsk, Belarus
Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
e-mail: lidiablinkova@gmail.com

The article considers the approach to writing, that emphasizes discourse and cognitive aspects of writing. An interactive model, that links the writer, the reader and the text itself – three essentials of communicative process – is suggested.

Key words: interactive process model; discourse and cognitive aspects; questionnaire cum checklist; recursive process; interactive feedback.

В статье рассматривается проблема обучения письму с учетом дискурсивных и когнитивных аспектов. Предлагается модель, объединяющая три основных элемента коммуникативного процесса: пишущего текст, читающего текст и сам текст.

Ключевые слова: интерактивный подход; дискурсивный и когнитивные аспекты; список вопросов, включая оценочный лист; рекурсивный процесс; интерактивная обратная связь.

Despite significant developments in ELT/ESP/EST practices in second-language contexts writing at the tertiary level remains confined to teaching certain technical aspects rather than emphasizing its specific communicative goals and purposes. Teachers seldom follow methods and approaches that make students aware of the way writers make decisions as they write.

The approach considered in this article emphasizes discourse or cognitive aspects of writing that help students understand (1) how to generate ideas,

and (2) how to develop them in a written structure adapted to the needs of the reader and the goals of the writer.

Viewing writing as a process, an interactive process model is developed which links the writer, the reader, and the text–the essentials of the communicative triangle –and provides a sense of discovery in learning how to write, by integrating skills and tasks that contribute to self-learning, self- correcting, and self-editing. The model includes three stages: pre-writing, writing and post-writing.

Pre-writing

As most writers spend a lot of time *planning* before they write, students are asked to be clear about the message they want to convey, i.e., the *content* of their composition. They should be aware of their *purpose* (what they expect to achieve through their writing) and their *audience* (their knowledge, background, language abilities, needs, expectations, etc.), since the choice of the content, organization, and language depends on these factors. Students are also instructed to consider the *constraints* (personal, material, system, time, etc.) that they are likely to face while writing and to have a clear understanding of what they expect their readers to do with the writing. While knowledge of "purpose" focuses on the writer, the awareness of "task" focuses on the reader.

Since academic (or professional) writing at the tertiary level is mainly *a way of writing* rather than writing on this or that subject, students are also made aware of three kinds of competences that must be demonstrated in their composition: (1) subject competence, (2) organizational competence, and (3) linguistic competence. They must show that they can communicate their message (professional or subject knowledge) objectively, logically, and unambiguously, employing appropriate linguistic and organizational strategies. They are asked to collect data through library research, live interviews, and field trips. They must take notes, and critically evaluate the ideas of others to formulate and structure their knowledge about a specific topic.

Planning relating to the content, structure, emphasis, and procedure helps students to monitor the organization and development of their ideas. Preparing an action plan or a framework for writing (explaining, describing, stating, arguing, narrating, etc.), and considering the use of illustrations, nonverbal data, etc., prove effective in the correct sequencing of ideas.

Writing

Since the purpose of writing is to convey concrete information, students are encouraged to make decisions regarding the specific content to be included in their text. The audience analysis that they have done at the pre-writing stage prepares them to decide on what they should or should not include to meet their readers' needs. They set out to give shape to the skeletal

structure prepared before writing, considering (1) how the content is given linguistic expression (through definition, description, explanation, classification, generalization, comparison, contrast, and hypothesis, etc.), (2) how thought connectors are used, (3) how a formal discourse is organized, and (4) how subheadings, diagrams, tables, and charts can be used in the final layout of the paper. They construct the text with a distinct beginning, the middle part, and the end, keeping logicality, clarity, brevity, and correctness in mind.

To enable students to understand both form and format, a special technique is devised consisting of a set of questions related to various aspects of writing that is called a Questionnaire-cum-Check list (QCC). It makes the process approach essentially learner-centered and interactive. With the tasks set by the QCC students are motivated to rethink and revise their work with confidence. The QCC is an essential tool for the writing process to help students become their own editors, developing a sense of an effective discourse. The items of the questionnaire constitute a group of related questions that foster an awareness of a writing mechanism as well as provide a basis for peer interaction and correction. Specific questions require students to (1) identify the main ideas, (2) use appropriate headings and subheadings, (3) outline, (4) use nonverbal information (graphs and charts), (5) organize bibliographical information, and (6) identify grammatical errors. These activities become part of the feedback, practice, and evaluation process.

If a student is able to recognize that a sentence or paragraph in a draft needs changing or improvement, s/he should be able to identify the problem and suggest an acceptable revision; s/he should be able to focus on larger text structures (inter-sentence cohesion, coherence of argument, consistency in formality and technicality of the language, rhetorical conventions, style and layout, etc.). S/he should point out where misunderstanding may arise or what can be done to convey the exact meaning in a text.

Items in the QCC help internalize the process of writing and editing. In this process students can become analytical, critical, and creative, they are given an opportunity to respond to their peers' reports.

The interactive input obtained by exchanging the QCC and draft essay among the students makes them aware of writing style. To encourage a good critical evaluation, the peer critic must judge the written piece as a whole, giving a holistic rating. Critical reading of the draft with attention to specific aspects of discourse organization, language, and style becomes a motivating experience. Students become aware of their own performance as they organize their comments about the writing of others. Because the peers know the subject matter well (or at least as well as the writer-students in the audience know it) they are able to evaluate their fellow writer's handling of the factual content and logical development. Moreover, the QCC stimulates them to ac-

tion (which is particularly important as students are often not as motivated in learning to write as a teacher would wish them to be).

Post-writing

The interactive process approach is essentially recursive in that reviewing, evaluating, revising, and editing sends students back to the previous stages of writing in response to peer observations. The author-students critically reexamine their first draft along with the QCC and consider peer comments while writing the final draft. In some cases student- writers may have to reconsider their prewriting decisions regarding the scope, purpose, audience, and framework, and revise the draft accordingly. All students have the freedom to accept or reject a suggestion or comment on its merits or relevance; they reformulate ideas and structure, correct grammatical, lexical, syntactical, and organizational lapses, incorporate new ideas, or make changes wherever necessary in order to improve the overall writing. They reassure themselves that the final draft is better written and achieves its objective for the intended audience.

Classroom procedure

The interactive process is based on the communicative principle of writing, focusing on interactive feedback. The process of reading –> analyzing –> writing –> feedback –> re-writing within the broad framework of the three-stage planning, writing, and rewriting process enriches students' subject and language experience in addition to making them understand the essentials of English rhetoric. The QCC helps them to curb their tendency to be formless and disorganized in structuring an essay and to appreciate constructive criticism and suggestions that ultimately lead to self correction and rewriting.

After completing the draft essay on the assigned topic within three/four weeks, each student submits it to the teacher for marking. (The marks awarded at each stage are not revealed to the students, nor are any comments made by the teacher regarding the draft.) After all the papers have been evaluated, the teacher distributes the drafts to the students along with the QCC. No one in a group will get his or her own paper. Within 10 days, each student hands in both the draft essay and the feedback sheet along with additional observations, if any, for the teacher's evaluation and recording of marks. At the third stage of the process, the writer of the first draft gets his/her own paper back along with a fellow student's feedback, and then writes another draft. After about two/three weeks, each student submits the final draft along with the first draft and the QCC for the teacher's evaluation and record.

Even if in a 17-week term (with two hours per week for teaching written communication) there is time to write only one full-length essay with a reasonable amount of planning and interactive feedback, students can develop

certain cognitive and analytical abilities that should help them in their future academic writing assignments.

In conclusion, it should be noted that the interactive procedure to develop academic/EST writing skills in the second language context is to some extent innovative in that it does not consist of routines familiar to the students. After each term, the teacher can reflect on and analyze the apparent effects of his/her own teaching and apply the results of these reflections to future planning. In other words teachers can effectively integrate classroom teaching with doing research. The students can learn by examining their work and that of their peers.

Leaning to achieve stylistic excellence and structural cohesion in writing is a long process. It is to the English language teacher's credit to make students aware of this through appropriate technique. The interactive process approach can prepare students to acquire ability to write for any audience and any purpose. The most important thing is to give them plenty of practice and opportunities for interaction.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Raimes, A. Techniques in teaching writing / A. Raimes. – New York: Oxford University Press, 1983. – 164 p.
2. Sommers, N. Revision strategies of student writers and experienced adult writers / N. Sommers // College compositions and communications. – 1980. – № 31. – P. 378-388.
3. Taylor, B. P. Content and written form: A two-way street / B.P. Taylor. – San Francisco: TESOL Quarterly, 1981. – Vol. 15 (1). – P. 5-13.
4. Heffernan, J. A. W. Writing: A college book // J. A. W. Heffernan, J. Arwill, J.E. Lincoln. – 5th edition. – New York: Norton, 1986. – 385 p.
5. Macpherson, R. English for academic purposes / R. Macpherson. – Warsaw: Polish Scientific Publishers, 2003. – 152 p.

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

А.А. Боричевская, Е.В. Дубровская

A.A. Borichesvkaya, E.V. Dubrovskaya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: nastya78@tut.by, elena_dubrovskaya82@mail.ru

В статье рассматривается вопрос обучения иностранным языкам и сформулированы основные принципы обучения им в системе непрерывного образования. Акцентируется внимание на изменении статуса иностранного языка в современном мире.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам; принципы обучения; непрерывное образование.

The issue under consideration is the foreign language learning and the basic educational principles in the system of continuous education. The changing status of the English language in the modern world is emphasized.

Keywords: foreign language learning; educational principles; continuous education.

Современное общество пришло к пониманию необходимости образования. Более того, поставило его в один ряд с самыми важными видами деятельности человека, подтвердило теснейшую связь со всеми другими областями жизни. Переход к постиндустриальному информационному обществу показал, что значение имеют не столько уже приобретенные знания людей, сколько умение непрерывно развивать профессиональные и личностные качества на протяжении всей жизни. Кроме того, произошло качественное изменение положения иностранного языка: теперь владение иностранным языком – фундамент любой сферы деятельности человека. Новые реалии делают непрерывное образование залогом успешной адаптации человека в обществе. Целью исследования является показать необходимость изучения иностранного языка исключительно в системе непрерывного образования, а также сформулировать принципы обучения в рамках данной системы.

Мировая педагогика использует ряд терминов для обозначения непрерывного образования, среди которых: «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education), «пожизненное образо-

вание» (lifelong education), «пожизненное учение» (lifelong learning), «перманентное образование» (permanent education, I'education permanente), «дальнейшее образование» (further education, Weiterbildung), «образование взрослых» (adult education, L'education des adultes, Erwachsenenbildung) [1, с. 26].

С понятием непрерывного образования неразрывно понятие «возобновляющееся образование» (recurrent education), что означает получение образования по частям в течение всей жизни, отказ от практики длительного образования в учебном заведении. К такой модели пришли из-за возможности чередовать образование с другими видами деятельности, главным образом с работой. Это позволяет видеть практическую пользу получаемых знаний [1, с. 26].

Бесспорно, личностные, смысловые, жизненные ориентиры вырабатываются в процессе непрерывного образования. Что еще существенней, выстраивается профессионально-образовательный аспект, один из жизненно важных линий самореализации, которая осуществляется средствами образования. Непрерывное образование является инструментом творческого роста личности. Особенность такого образования – ориентированность на перспективу.

Непрерывное образование – процесс целостный, так как происходят поступательные изменения следующих личностных аспектов:

– развитие творческого потенциала человека

– всестороннее обогащение духовного мира личности

Образовательный процесс, состоящий из последовательно возвышающихся ступеней, так же играет существенную роль:

– человек получает благоприятные возможности для изменения его социального статуса;

– процесс социализации отождествляется с новыми перспективами.

Существенные изменения произошли в материальной и духовной сферах мирового сообщества. Процесс глобализации неотвратимо привел к открытости границ, расширил возможности международного взаимодействия и общения. На совершенно иной уровень вышли политические, культурные, социально-экономические отношения.

Информационный век открыл новую страницу в жизни человечества. Произошли следующие глобальные изменения:

– качественно изменился характер научно-технического сотрудничества;

– цифровые технологии и глобальная сеть потребовали иную модель обмена данными;

– остро стал вопрос межкультурной коммуникации.

Вышеуказанные факторы изменили статус иностранного языка как общеобразовательной дисциплины, от простого занятия до реально востребуемого навыка в практической и интеллектуальной деятельности любого специалиста. Сейчас квалифицированным специалистом в любой отрасли деятельности считается тот, кто владеет языком международного общения. Только такой сотрудник обеспечивает себе возможность вести профессиональную дискуссию с иностранными коллегами. Еще несколько лет назад при выборе специалиста на замещение вакантной должности во многих отраслях, вопрос владения иностранным языком либо не возникал вовсе, либо сводился к банальному требованию чтения и перевода текста со словарем. Теперь ситуация в корне иная. Можно ли представить руководителя крупного предприятия, или управляющего любого уровня, не владеющего хотя бы одним из международных языков? И это только узкое рассмотрение вопроса в рамках профессиональной деятельности человека.

Вызов был брошен и целям, содержанию, технологиям, средствам и формам обучения иностранным языкам. Положительные изменения происходят и в современных образовательных тенденциях. Иностранный язык больше не рассматривается исключительно как средство коммуникации, но как основной механизм познания в системе межкультурного диалога. Глобализация внесла свои коррективы во все сферы человеческой жизни. Сторонники ее отмечают безусловно положительные изменения, противники находят недостатки. Но для изменения статуса иностранного языка глобализация, безусловно, оказала огромную положительную роль. Не столько статус, сколько отношение общества к иностранному языку изменилось. Все реже мы говорим об иностранном языке как о школьной дисциплине или ненужном навыке. Теперь это механизм, сердцевина, средство и основной инструмент осуществления адекватной социализации человека и жизнедеятельности здорового общества в целом.

Важно отметить, что приходит понимание того, что конечная цель обучения иностранным языкам больше не должна сводиться к чисто техническому изучению. Вся организация современного учебного процесса направлена на создание актуальных и благоприятных условий овладения языком. Методическая база претерпевает кардинальные изменения. Система образования переориентирована теперь на улучшение условий изучения языков международного общения, наглядной демонстрации прикладной пользы знания языка. Теперь это более глубокий учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование и развитие коммуникативного навыка и социокультурного развития. Отрадно, что это стало очевидным и не требующем доказательств.

Изучение иностранного языка – одна из самых благодарных почв для образования и, что еще важнее, самообразования. Реалии современного мира постоянно доказывают острую необходимость не только уметь понимать печатную информацию, обрабатывая ее при помощи словаря, но быть способным проанализировать, дать объективную оценку на языке оригинала. К примеру, отношения некоторых стран на политической арене никогда не были прозрачными и спокойными. Только образованный, владеющий хотя бы одним языком международного общения человек способен компетентно оценить происходящее, самостоятельно сделать выводы и сформулировать свое отношение к событиям. Навязывание чужого мнения становиться для такого человека неприемлемым, объективность его суждений высока, и поэтому оказание какого бы ни было давления, минимизируется.

Наибольшей степени профессиональная компетентность может быть достигнута приобщении с оппонентом, коллегой исключительно на одном языке. В условиях языкового барьера возникает ряд сложностей, как в профессиональной деятельности, так и в сфере личной жизни. Так, человек, приезжающий в страну языка, которой он не знает, сталкивается с массой трудностей, которые неведомы тому, кто компетентен в языковых вопросах. Безусловно, затрудняется процесс познания, знакомства с иноязычными культурами. Такой путешественник априори лишает себя радости от чуда глубокого познания обычаев, традиций, удивительных мест другой страны. Скудным и обезличенным становится общение с людьми-аборигенами. Очень часто ведение бизнеса предполагает наличие доверительных отношений, что почти невозможно при отсутствии общего языка общения. Реферирование не всегда успешно и уместно. Это значительно сокращает возможности в сфере торговли. Более того, незнание языка страны-партнера часто ведет к непониманию традиций и ее устоев. Такое положение вещей может привести к ухудшению или разрыву деловых отношений. Примечательно, что некоторые государства осознают всю сложность проблемы ориентирования и пребывания в стране человека лингвистически неподготовленного. В практике таких стран есть организация помощи людям, не владеющим иностранным языком страны пребывания.

Поэтому наряду с оцениванием деловых качеств сотрудника, немаловажное, если не основное значение играет его культурный уровень и степень лингвистической и лингвострановедческой компетенции.

Владение одним из языков международного общения в условиях современного мира актуально, это возможность культурного, профессионального, личностного роста, один из способов повышения благосостояния и развития кругозора.

Учитывая тот факт, что основная часть средств коммуникации сегодня ориентирована на людей, хотя бы в некоторой степени владеющих языком, сложно представить современного человека, не знающего язык. Стоит сказать, что и в сознании большинства современных людей уже прочно укоренилась осознание необходимости изучать иностранный язык. Причем не просто учить "для галочки", а ставить цель овладеть и применять его в своей жизнедеятельности. Это поэтапный процесс, дающий индивиду ключ к самосовершенствованию и самопознанию. Изучение языка в современном мире "обречено" носить позитивный характер. Это обусловлено не только разнообразием аутентичной интересной и познавательной литературы, возможностью всегда найти компетентного преподавателя, но и большой вероятностью прикладного использования полученных знаний. Это является наилучшим показателем результативности работы, реальным стимулом и самой мощной мотивацией в процессе овладевания любым навыком.

Иными словами, язык международного общения в реалиях сегодняшнего дня – не только инструмент международной коммуникации, но и один из фундаментальных факторов, делающий возможным социальное и профессиональное развитие личности, осуществляющий её непрерывное образование. Данное качество иностранного языка делает его изучение еще более значимым и ценным, потому что цельный человек, работающего над процессом саморазвития и самосовершенствования, всегда хочет видеть результат своего труда. В рамках системы непрерывного образования открываются фактически безграничные возможности. Это и шанс получить желаемую престижную работу, и реальность получения международного гранта в рамках студенческой, научной, исследовательской программы; это и перспектива изменения социального статуса, знакомство с новыми и интересными людьми. Безграничные возможности путешествий и, в этой связи, пожалуй, самое главное – испытывать чувство комфорта в стране пребывания, осознавая свою способность прикоснуться и почувствовать колорит страны посредством языка.

Следует еще раз отметить, что повышение статуса иностранного языка потребовало некоторых изменений в методике преподавания, корректировки приоритетных направлений в обучении. Так, принципиальным считается формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Существует различные подходы зарубежных и отечественных исследователей к определению иноязычной коммуникативной компетенции, но общим является то, что в основе любого вида компетенции лежит умение четко и понятно излагать свои мысли на языке, а так же иметь ясное представление о национально-

культурных особенностях страны изучаемого языка. Это, в свою очередь, невозможно без постоянного, непрерывного расширения лингвистического кругозора [2, с. 96].

Особая роль при осуществлении процесса обучения иностранному языку сейчас отводится среднему общему образованию, так как именно на этом этапе обязательно выполнить ряд требований, необходимых для последующего правильного выстраивания процесса. Это фундамент, базис, без которого дальнейшее изучение иностранного языка в системе непрерывного образования не будет успешным. Крайне важным соблюсти следующие условия:

1) сформировать коммуникативную иноязычную компетенцию.

Это нужно для успешной социализации. Школьники учатся общаться в устной и письменной формах друг с другом, с носителями изучаемого иностранного языка, а так же с представителями других стран, использующими данный язык как средство межличностного и межкультурного общения. Жизнь в современных условиях предоставляет большие возможности реализовывать такие планы. Формирование такой установки в юном возрасте станет залогом к успеху в дальнейшем.

2) изначально поставить цель научить использовать иностранный язык как одно из средств формирования учебно-исследовательских умений.

3) создать основу к использованию иностранного языка как средства получения информации.

Объективно говоря, именно такое владение языком позволяет расширять свои знания в других предметных областях.

Иностранный язык должен восприниматься как вспомогательный инструмент расширения своих знаний в других предметных областях. Взаимосвязь иностранного языка с другими дисциплинами очевидна. Использование знаний даст возможность более глубокого изучения как гуманитарных, так и точных наук.

4) пробудить и развить интерес к самообразованию. Соблюдение этих факторов станет залогом успешного изучения языка, осознания его важности, прикладного характера и пользы [3, с. 184].

Общение на иностранном языке в широком смысле предполагает умение коммуницировать на языке. Индивид должен быть способен выражать свои мысли и чувства, толковать понятия собеседника, анализировать факты, мнения, мысли и чувства, как в письменной, так и в устной форме в соответствующих социальных и культурных контекстах – дома, на работе, в обществе. Языковой барьер часто и для многих является той реальной преградой, лишающей человека возможности выстроить карьеру в зарубежной компании, выстроить доверительные

отношения с коллегами, говорящими на другом языке, организовать свой досуг. Еще большее беспокойство вызывают случаи, связанные с абсолютной невозможностью социализации, когда незнание языка страны пребывания влечет за собой непонимание реалий, особенностей традиций и обычаев страны. Человек не находит понимания и поддержки со стороны окружающих, крайним проявлением отрицательной социализации можно привести примеры угрозы здоровью и жизни человека, когда, неверно интерпретировав услышанную или прочитанную информацию, индивид предпринимает неправильные фатальные для себя действия.

Неотъемлемой частью коммуникации на иностранном языке являются медиация и межкультурное понимание. Уровень индивидуального освоения и владения языком всегда будет разным в сфере слушания, говорения, чтения и письма. Это зависит от индивидуальных особенностей человека, а так же от социальной, культурной подготовки, индивида, среды, потребностей и интересов. Уже было упомянуто, что чем глубже уровень образованности человека, чем серьезней его мотивация к познанию, освоению нового материала в рамках изучаемого языка; чем более системным является его подход к самообразованию, тем значительнее его успехи в медиации и межкультурном понимании.

Именно поэтому так необходимо говорить о непрерывности образования, когда речь идет об иностранных языках. Реалии сегодняшнего дня позволяют совершенствовать умения рамках языкового контекста постоянно. Современному человеку предоставляется возможность путешествовать, работать, общаться, изучая языки в неформальной обстановке на протяжении всей жизни. Именно сейчас открылись неограниченные просторы, дающие человеку реальный шанс жить и изучать язык в системе непрерывного образования. Для студентов это гранты, перспектива научно-исследовательской деятельности, для бизнесменов перспективные контракты, заключенные благодаря умению говорить на одном языке с партнером. Простые обыватели открывают для себя мир путешествий и познаний культурных особенностей страны изучаемого языка, будучи непосредственно в “эпицентре” событий.

Знание иностранных языков и образованный человек всегда были неразделимыми понятиями, безусловным считалось свободное владение языком культурным человеком. Сейчас иностранный язык стал средством межкультурного общения. Любой человек может говорить на языке, существуя в системе непрерывного образования.

Огромным преимуществом системы непрерывного образования является самообучение. Но и оно вышло на качественно новый уровень. Раньше формулировка “самообучение” у многих ассоциировалась с ов-

ладением нового материала, лишь немного выходящего за требования учебной программы. Либо это было углубленное изучение в границах узкой специализации. Безусловно, не стоит отрицать пользу такого образования, но зачастую знания не находили практического применения, либо ограничивались лишь использованием в сфере профессиональных интересов. Сегодня самообучение больше не ограничивается рамками учебного заведения. Человек, осознавая свой потенциал, теперь может включить в процесс работу, семью, международные связи, досуг, путешествия, то есть фактически задействовать в процесс все аспекты своей жизнедеятельности. Индивид должен осознавать свои безграничные возможности, которые предоставляют современные условия жизни. Такое осознание может возникнуть только при условии, что человек станет ориентироваться на требования, предъявляемые ему жизненными реалиями. Ему необходимо их четко определять и объективно оценивать, тогда возрастают шансы человека развить в себе творческое начало в системе непрерывного образования посредством иностранного языка.

Необходимо отметить важность соблюдения принципов обучения на иностранном языке, диктуемых новыми реалиями.

– общедоступность, обеспечение условий и гарантий качественного образования для всех

– практическая направленность и актуальность образования;

– непрерывность, развитие системы обновляемого образования в течение всей жизни;

– многообразие качественного образования для каждого;

– международный характер образования.

Таким образом, следует еще раз обратить внимание на изменение статуса иностранного языка в современном мире; подчеркнуть необходимость и актуальность изучения его в системе непрерывного образования; отметить важность соблюдения принципов обучения на иностранном языке, диктуемых новыми реалиями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Кунанбаева, С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории / С.С. Кунанбаева. – Алматы, 2005. – с. 26.
2. Кунанбаева, С.С. Теория и практика современного иноязычного образования / С.С. Кунанбаева. – Алматы, 2010. – с. 96.
3. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспеч. получение общ. сред. образования / Е.И. Пассов – Минск, 2015. – с. 184.

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

THE ROLE OF CONTINUOUS ASSESSMENT IN AN ESP COURSE

И.Ю. Вострикова, М.А. Стрельникова

I.Y. Vostrikova, M.A. Strelnikova

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
Воронеж, Россия
Voronezh State University
Voronezh, Russia
e-mail: ivostrikova@mail.ru, marstr@inbox.ru

В статье рассматривается роль непрерывного оценивания в ходе преподавания английского языка в высшем учебном заведении для студентов неязыковых специальностей. В данной работе учитывается значение каждой отдельной стадии непрерывного оценивания и приводится положительный опыт оценивания студентов факультета компьютерных наук Воронежского государственного университета.

Ключевые слова: курс иностранного язык; программа обучения; непрерывное оценивание; формативное; промежуточное; итоговое оценивание; презентация.

Continuous assessment plays a significant role in higher educational institutions. The article deals with the relevance of every continuous assessment phase and holds up as an example its practical value and positive results achieved at Voronezh State University at Computer Science Department.

Keywords: foreign language course; curriculum; formative; interim; summative assessment; presentation.

The article deals with one of the most urgent assessment categories – continuous assessment performed by teachers in the classroom to identify the level of learning of individual students, a class or some other grouping on different aspects of the curriculum. Continuous assessment in higher education cannot be underestimated as it is to determine the student's level of knowledge, skill, or understanding. It diagnoses problematic areas, encourages trainers and students to make decisions and helps to evaluate the learning process at each step. The assessment area can be considered highly perspective as it allows tracking progress and offers students guidance and support to improve during the course.

In general, continuous assessment is viewed as regular assessment of the learning performance related to a course module and that is separate from examinations, and accompanied by regular feedback.

Core features of continuous assessment enable the process and results of assessment to meet three principles: fairness, breadth of coverage, and feedback. These three facilitate basic features of continuous assessment, which prove to be:

– *classroom-based* as it is held in real time mode;

– *flexible*, presupposing a wide variety of parameters such as location, duration, timing, etc. to evaluate different aspects of learning;

– *teacher-driven* and *student-driven*, measuring the general level of comprehension and that of one's peers;

– *involving a wide range of techniques*, including task-performance, problem-solving, self-introduction preparation, and project implementation;

– *standardized*, deploying students through a set of learning standards;

– *non-standardized*, adapting the content, degree of difficulty, frequency and other particular needs or levels of individual students or student community as a whole.

Standardized assessment approach is obviously at a disadvantage compared with Continuous assessment results. Although standardized assessments make it possible to compare the achievements of large student groups they are generally shifted in favor of tests that are relatively narrow and of limited utility. Besides, the test becomes the end goal in itself and it is practically impossible to track the achievements of an individual student.

Furthermore, comparing with both sample-based and census-based large-scale assessments continuous assessment has a distinction in some notable ways:

– the classroom teacher is liable for it;

– the full set of academic competences can be covered by it;

– students' abilities to practice performing tasks based on the local context can be sampled to a great extent;

– it can provoke the development of students' personal competences and skills providing a background for confidence, creativity, critical thinking, persistence, collaboration, curiosity, etc.

Continuous assessment can be used both as a summative and a formative tool. As a summative one, it can be targeted at estimating any kind of progress. Suggested a formative tool it can provide feedback, problems identification and readjustment of a course aimed at progress of a student or a group of students.

Usually continuous assessment structure can be drown in a form of a triangle which body is formed by several assessment layers. The basement layer represents a formative assessment. It covers a range of diagnostic tests, preparatory tasks, regular classroom assignments a teacher can use to assist the process of learning by students. Such ungraded feedback enables students to

reflect on their goals and track their minor achievements. The aim of a formative assessment is to improve performance and achieve successful outcomes. A formative assessment can obviously take much time but its advantage is that it is ongoing. This allows getting step-by-step feedback to identify problems at the early stage.

The middle layer of the triangle indicates an interim assessment stage. An interim assessment appears to be test administered at different intervals during the term to check and monitor students' progress and guide future instruction. Usually this type of assessment does not follow the schedule but aims at measuring students' growth, determines problematic patterns and helps to plan and monitor additional instructions.

And finally the apex of the triangle serves as the final, end-of-the-year examination, classic summative assessment. The summative assessment evaluates student learning, knowledge, proficiency, or success at the end of an instructional period (unit, course, program, etc.). Summative assessments are almost always formally graded and often heavily weighted.

The strategy of a foreign language course should be oriented towards linking adjustment, purpose, frequency of administration as an assessment may constructively influence teaching and learning factors. The interrelationship between all stages of the assessment during the course should play a primary role in strengthening the quality dimensions of the educational process. An assessment may remain relevant along the purpose spectrum irrespective the tester and the tested. Clearly more centralized, standardized, large-scale, sample-based summative instruments favour accountability, and the rest favour adjustment.

The continuous assessment line has proved its practical value. Fairly significant results have been achieved at Voronezh State University (VSU) at Computer Science Department.

For about fifteen years the curriculum of the ESP course has been implemented to grade academic achievements continuously. The course includes three interim assessments a term encouraging both teachers and students to track and correct the effectiveness of practical methods and techniques. Classroom activities are aimed at general and particular skills development to progress in language learning and evaluate the pursuit of goals. The final assessment is carried out at the end of the two year ESP course and takes stock of all academic efforts.

Continuous assessment at the Computer Science Department undergoes several phases where the first one is diagnostic assessment. At the very beginning of the first academic year all students of the Department are to take an entry test enabling teachers to stream them and rate according to the level of language acquisition. The results are considered at the formation of study

groups and readjustment of the academic plan in order to define the starting point for each group and further revising of the progress. This test is compiled of comprehension tasks from A1 to B2 levels and allows diagnosing initial level of knowledge and problems to be solved.

The ESP course for students of Non-linguistic departments of VSU was designed with due consideration of the Model Program in Foreign Languages for Non-linguistic Departments. The Program introduces teaching foreign languages for university ESP students in four communicative spheres: Everyday, Socio-cultural, Academic and Professional. English Chair for Science Departments at Voronezh State University (VSU) created and released resource books devoted to each sphere where information and materials are compiled from different available sources.

The logical continuation of designing particular educational space required creating a set of formative assessment patterns providing variety of effective means of evaluating foreign language teaching/learning process. First of all, the resource books themselves contain a variety of multilevel assignments forming and testing vocabulary acquisition on different topics, grammatical sectional tests assuring knowledge of basic language structures and their usage, phonetic practice drills developing systematic approach to this problematic issue. Topics for projects offered in the resource books allow students choose their favorite ones. Project work helps teachers verify trainees' practical abilities in managing complex tasks. Formative assessment is identified with preparatory stage that is prior to interim phase, or end-of-the cycle tests.

The interim period does not have particular time reference and interim assessment can be held after finishing a unit, a module, a topic or a term. Creating sample tests for organizing interim assessment saves time and maximizes the potential of teachers involved into the process of evaluating learners' progress, effectiveness of methods and revision of tasks for classroom activities and supplementary materials for group, individual and self-assessing work. These tests and assignments are issued in the regular collection of academic papers "Английский для нефилологов. Проблемы ESP". The materials and assignments placed in the edition appear to be motivating and meet students' demands, suggesting implementation of integrative skills verification (writing + speaking; reception + production; communication + cognition). Assessment stuff is based on texts of diverse types and genres from popular science articles to resumes and cover letters. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) platform is an enormous boon to the teachers in organizing work that students perform on their own.

Summative assessment phase is introduced in the form of end-of-the-course presentation. Presentation based on one of the topics within Profes-

sional Sphere is approved as a form of final Foreign Language proficiency exam at VSU English Chair for Science Departments. It aims at evaluation and assessment of all ESP competences and skills acquired by the student during the studying period. The assessment of overall progress is calculated according to presentation assessment scale criteria: body language and eye contact, speaking skills, grammar, word choice, pronunciation, visuals, organization, interaction with audience and length of presentation.

Nowadays highlighting professional realization and personal development is of a primary goal within higher educational and social requirements. So a university ESP course is to verify and assess linguistic, socio-cultural and pragmatic competences as a whole. It involves getting skills through experience acquired in interactions and activities of the studying period.

It is evident that continuous assessment serves these principles.

1. Is ultimately improves learning and is a part of a process of teaching that enables students to understand the aims of their learning and how the quality of their achievement will be judged. Obviously, continuous assessment enables and motivates students to show their progress.

2. Assessment methods enable progress in all important learning goals and promote the active engagement of students in their learning and its assessment.

3. Continuous assessment methods, undoubtedly, meet ESP standards.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Кузьмина, Л.Г. «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов: комплект программ для трех ступеней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) / Л.Г. Кузьмина, Е.Н. Соловова, М.А. Стернина; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – 38 с.

2. Вострикова, И.Ю. Роль проектной деятельности в изучении иностранного языка в вузе / И.Ю. Вострикова // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2016. – Вып.7. Воронеж: издательство «Истоки», 2016. – С. 39-43.

3. Стрельникова, М.А. Тестовые задания по подготовке презентации для студентов 2 курса факультета компьютерных наук / М.А. Стрельникова // Английский для нефилологов. Проблемы ESP – 2016. – Вып.7. Воронеж: издательство «Истоки», 2016. – С. 125-128.

4. Стрельникова, М.А. Видео как компонент новой учебной среды на основе ИКТ для студентов, изучающих английский язык для специальных целей / И.Ю. Вострикова, М.А. Стрельникова // Обучение языку в профессиональном контексте на основе информационно-коммуникационных технологий: Материалы международной научно-практической интернет-конференции, Тамбов, 18 ноября 2014 г. / Тамбов : Издательство ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2014. – С. 72-77 (Научное электронное издание комплексного распространения). – Режим доступа:

http://dn.tstu.ru/images/books/Teaching_language/teaching_foreign_language.pdf. – Дата доступа: 18.04.1980.
5. Вострикова, И.Ю. Новый формат финальной аттестации студентов неязыковых специальностей / И.Ю. Вострикова, М.А. Стрельникова // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы IV Международной научно-практической конференции, Минск, 19-20 октября 2017 г.. / редкол.: О.А. Воробьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 315-317.
6. Вострикова, И.Ю. Видео компонент в системе работы со студентами неязыковых специальностей / И.Ю. Вострикова, М.А. Стрельникова // Английский язык для нефилологов. Проблемы ESP– 2018. – Вып. 9. Межвуз. сб. научн. тр./Научн. ред. М.А. Стернина. – Воронеж: РИТМ, 2018. – С.40-42.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

USING OF THE LEARNING PLATFORM MOODLE IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING

А.В. Зеленовская, И.Н. Козелецкая

A.W. Zelianouskaya, I.N. Kozeletskaya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: zel@tut.by, inna-sur@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы повышения качества и доступности обучения иностранным языкам с использованием современных Интернет-технологий; раскрываются актуальные вопросы внедрения и использования образовательной платформы LMS Moodle; приводятся преимущества и способы предоставления материала, проверки знаний и контроля успеваемости студентов.

Ключевые слова: Интернет-технологии; образовательная платформа LMS Moodle; электронный учебный курс; виртуальное пространство; ресурсы курса; элементы курса.

The article observes the issues of improving the quality and accessibility of teaching foreign languages using modern Internet technologies; discovers actual aspects of implementation and use of the educational platform LMS Moodle; reveals the advantages and methods of providing material, testing knowledge and monitoring the students progress.

Keywords: Internet technologies; educational platform LMS Moodle; Electronic study course; virtual space; course resources; course elements.

Главной целью системы высшего образования в Республике Беларусь, как и во всем мире, является подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов. Стремительное развитие современных компьютерных технологий и глобальных информационных сетей, бесспорно, способствуют появлению новых методов и технологий профессиональной подготовки студентов. При этом всё большую популярность приобретает использование современных Интернет-технологий в обучении. Наиболее востребованными при этом становятся дистанционные средства обучения, методы и технологии, которые способствуют повышению его интенсификации, расширению его содержательного компонента, возможности применения индивидуального подхода в обучении с учетом способностей каждого студента.

В настоящее время для организации дистанционного или смешанного обучения во многих образовательных учреждениях по всему миру все чаще используется образовательная платформа LMS Moodle, также известная, как система управления обучением или виртуальная обучающая среда.

Понятие Moodle представляет собой аббревиатуру от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) и является общедоступным веб-приложением, позволяющим преподавателям создавать качественные современные online-курсы для организации онлайн-обучения [2].

Преподаватели Белорусского государственного университета, в их числе и преподаватели нашей кафедры, также активно занимаются разработкой электронных учебных курсов на основе образовательной платформы LMS Moodle, которая имеет множество преимуществ и предлагает широкий спектр возможностей для полноценной поддержки процесса обучения в дистанционной среде. Преподаватели имеют в своем распоряжении не только разнообразные инструменты для представления учебного материала, но и эффективные способы проверки знаний и контроля успеваемости студентов.

Что же такое электронная платформа LMS Moodle? В общем, это виртуальное пространство, в котором имеется богатый набор коммуникативных и рабочих инструментов для организации процесса обучения; другими словами это виртуальный учебный кабинет, но без необходимости непосредственного присутствия. Студентам при этом в электронном виде предоставляется весь необходимый материал для самостоятельного изучения или закрепления пройденной на занятии темы и необходимое количество контрольных заданий для проверки качества усвоения. Кроме того, в рамках этой образовательной площадки можно,

например, организовать студенческий конгресс или конференцию по предложенной тематике, конкурс творческих работ или площадку для размещения портфолио студентов. Возможности платформы LMS Moodle безграничны.

Чаще всего образовательная платформа LMS Moodle используется для разработки электронных учебных курсов, представляющих собой сопровождающие онлайн-ресурсы по той или иной учебной дисциплине. Такой курс создается, как правило, с целью дополнения традиционной работы в аудитории или более углубленного изучения темы. Кроме того, такой курс может представлять собой задания для домашней самостоятельной работы в электронном формате.

Для того чтобы использовать образовательную платформу Moodle для создания сопровождающих онлайн-курсов, не нужно быть программистом или обладать особыми знаниями в области информационных технологий, достаточно просто иметь смелость и дух инноваций. Подобно музыканту, который независимо от каких-либо структур или систем, создаёт собственную музыку и доносит ее до слушателя, преподаватель разрабатывает и внедряет в образовательный процесс учебный материал в новом современном формате.

Образовательная платформа Moodle, представляющая собой пакет программного обеспечения для создания курсов дистанционного обучения и web-сайтов, имеет ряд особенностей и очевидных преимуществ:

– система спроектирована с учётом достижений современной педагогики с акцентом на непосредственное взаимодействие между студентами, студентами и преподавателем в виде различного рода обсуждений;

– система может использоваться как для дистанционного, так и для очного или смешанного обучения;

– система имеет простой и эффективный web-интерфейс;

– система имеет модульную структуру и легко модифицируется;

– подключаемые языковые пакеты позволяют добиться полной локализации (на данный момент поддерживаются 43 языка);

– студенты могут редактировать свои учетные записи, добавлять фотографии и изменять многочисленные личные данные и реквизиты;

– системой поддерживаются различные структуры курсов: «календарный», «форум», «тематический»;

– каждый курс может быть дополнительно защищен с помощью кодового слова;

– система имеет богатый набор модулей-составляющих для курсов: Чат, Опрос, Форум, Глоссарий, Рабочая тетрадь, Задание, Тест, Анкета,

Wiki, Семинар, Ресурс и другие (в виде текстового документа или веб-страницы);

– изменения, произошедшие в курсе со времени последнего входа пользователя в систему, могут отображаться на первой странице курса;

– почти все набираемые тексты (ресурсы, сообщения в форум, записи в тетради и т.д.) могут редактироваться встроенным WYSIWYG RichText – редактором;

– все оценки (из Форумов, Рабочих тетрадей, Тестов и Заданий) могут быть собраны на одной странице (либо в виде единого файла);

– доступен полный отчет по вхождению пользователя в систему и работе, с графиками и деталями работы над различными модулями (последний вход, количество прочтений, сообщения, записи в тетрадях);

– возможна настройка E-mail-рассылки новостей, форумов, оценок и комментариев преподавателей;

– система поддерживает обмен файлами любых форматов как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами. [1, с. 6]

Кроме того, данная система позволяет удобно представлять весь учебный материал дисциплины. Как правило, в начале курса размещается организационный материал: учебная программа, расписание, ссылки на словари и справочники, глоссарий, учебные пособия по изучаемой дисциплине в более удобном электронном формате и т. д. Далее необходимый учебный материал размещается на платформе в виде отдельных разделов или блоков с использованием основных ресурсов и элементов курса.

Остановимся более подробно на понятиях ресурсы курса и элементы курса.

Ресурсы курса – это его содержимое, т. е. теоретические материалы, которые преподаватель размещает в разделах курса. Они могут быть представлены в виде файлов или в виде ссылок на внешние сайты. В качестве ресурсов курса можно использовать различные форматы документов: многостраничный ресурс «книга», текстовая страница, ссылка на файл или веб-страницу, ссылка на аудио- и видеоматериалы, ссылка на каталог, справочник, пояснения. Ресурсы курса можно добавлять, изменять и форматировать в любое время [3].

Элементы курса – это тот материал, который предполагает активную работу студента. Именно результаты работы с элементами курса оцениваются преподавателем, и позволяют выставить итоговую оценку за усвоение учебного материала. К самым важным элементам курса относятся: лекция, задание, форум, семинар, чат, вики, тест, база данных,

опрос, глоссарий, анкета, анкетный опрос, рабочая тетрадь, упражнения, созданные с помощью программы HotPot и другое [3].

В системе Moodle представлен широкий диапазон настроек тестов, который каждый преподаватель может использовать в соответствии с целями и задачами конкретного курса. В системе есть возможность создавать вопросы нескольких типов: вопрос на выбор варианта ответа: верно/неверно, вопрос множественного выбора, вопрос, на который надо дать свободный ответ (эссе), вопрос на выбор пропущенных слов, вопрос на соответствие, вопрос на перетаскивание или упорядочиние и так далее. Кроме того, студентам может быть предложено выполнить тест на время, задать ограниченное число попыток, настроить перемешивание вопросов при каждой новой попытке и так далее. У преподавателя есть возможность познакомиться с результатами работы студентов на платформе, и особенно с результатами выполнения тестовых заданий. При этом преподаватель видит время, затраченное на прохождение данного задания, число попыток при прохождении теста, процент правильных ответов, ошибки. После оценки результатов работы студентов над тем или иным заданием преподаватель получает объективную информацию для дальнейшего планирования своей работы. Можно вернуться к сложной теме еще раз или наоборот, если все тесты выполнены быстро и правильно, усложнить задания. Тестовые задания можно эффективно использовать при проведении экзаменов и зачетов, как минитесты для проверки выполненных заданий или в конце темы, для обеспечения немедленного отзыва о работе, для самооценки.

Еще одним интересным элементом курса является глоссарий, позволяющий эффективно организовать работу с лексикой − новыми словами по теме, гиперссылки на которые появляются во всех материалах курса. При этом у преподавателя есть две возможности: или разместить на платформе заранее составленный им глоссарий, который будет доступен студентам, или организовать самостоятельную работу студентов по заполнению глоссария по теме. Все слова, размещенные в глоссарии, появляются в версии для печати и могут быть также использованы при работе над темой в аудитории, что, беззусловно, способствует лучшему усвоению новой лексики.

Важным элементом каждого курса является встроенный журнал оценок. В системе Moodle преподаватель может настроить определенные критерии оценивания каждого выполненного задания. Студенты могут сразу увидеть свои оценки и, если это необходимо, повторив пройденный материал, выполнить тест или какое-либо задание еще раз. На основании всех полученных оценок, а также на основании активно-

сти студента преподаватель может выстраивать рейтинговую систему оценки знаний каждого студента.

Подводя итоги, можно выделить следующие основные преимущества использования образовательной платформы Moodle в учебном процессе:

– большое количество вариантов подачи информации;

– присутствие интерактивных элементов в обучении;

– усиление мотивации обучения студентов;

– возможность многократного повторения материала для реализации дифференцированного подхода в обучении;

– четкая структура подачи материала и его модульность;

– возможность провести самоконтроль совершаемых учебных действий;

– возможность организации смешанного обучения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать очевидный вывод о необходимости дальнейшей работы наших преподавателей над созданием сопровождающих курсов по учебным дисциплинам специальности и об активном внедрении их в учебный процесс.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Белозубов, А.В., Николаев, Д.Г. Система дистанционного обучения Moodle. Учебно-методическое пособие / А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев. – СПб., 2007. – 108 с.

2. Википедия-свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle. – Дата доступа: 11.06.2018.

3. Образовательные онлайн-ресурсы БГУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dl.bsu.by. – Дата доступа: 12.06.2018.

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

LANGUAGE LEARNING ACTIVITIES

Н.К. Зубовская, Н.М. Смирнова, И.И. Ковган

N. Zubovskaya, N. Smirnova, I. Kovgan

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: nana2305@mail.ru, Snatalia0308@mail.ru

В статье показано, что организация учебной языковой деятельности человека – процесс превращения внешнего, социального во внутреннее, процесс формирования образовательной учебной среды.

Ключевые слова: инволюционно-эволюционное движение; личностно ориентированное обучение; проблемное мышление; субъективный образ; образовательная учебная среда; стратегия усвоения языкового задания; рефлексия; кристаллизованный интеллект; гибкий интеллект.

The article shows that the organization of a person's educational language activity is the process of external, social transformation into internal, the process of educational environment formation.

Keywords: involutionary-evolutionary movement; personally oriented education; problematic way of thinking; subjective image; educational environment; language learning strategy; reflection; crystallized intelligence; flexible intelligence.

Вопрос о взаимосвязи обучения и развития личности учащегося является одним из основных вопросов психологии и педагогики. Само развитие понимается как сложное инволюционно-эволюционное движение, в ходе которого происходят прогрессивные и регрессивные интеллектуальные, личностные, поведенческие, деятельностные изменения в самом человеке; личностное развитие не прекращается до прекращения самой жизни, меняясь только по направлению, интенсивности, характеру и качеству. Однако психическое, умственное развитие человека не может отождествляться с развитием личности в целом. Развитие человека как психическое, так и личностное осуществляется одновременно по следующим линиям: познавательной сферы (становление интеллекта, развитие механизмов познания), психологической структуры и содержания деятельности личности; здесь отдельно может рассматриваться и языковое развитие личности вместе с интеллектуальным.

В личностно-ориентированном обучении синтезируется множество теорий развития личности. Характерной чертой этих теорий является признание человека субъектом активной учебно-познавательной деятельности. Основными характеристиками субъекта деятельности являются активность, самостоятельность и способность к саморегуляции. Ожидаемым продуктом деятельности является модель сформированности социокультурной личности специалиста. В качестве результата деятельности, процесса формирования такой личности, можно рассматривать способность данной личности осуществлять социокультурную деятельность в своей профессиональной сфере.

Организация учебной деятельности включает в себя: 1) развитие функций интеллекта во взаимосвязи с развивающимися структурами иностранного языка и усложняющимися способами интеллектуальной и практической деятельности; 2) процесс развития структур интеллекта соответствует психолого-педагогическому циклу усвоения знаний, т.е. стадиям понимания, включающим узнавание, идентификацию,

обобщение как результат абстрагирующей деятельности, анализ как выделение индивидуальных черт объекта изучения с последующим синтезом их в целостную структуру/картину (языковую картину мира); рефлексивную оценку деятельности. Типология задач, применяемых в обучении, строится в соответствии с основными особенностями интеллекта, учитывает функции научного знания и отражает стадии понимания: узнавание, обобщение, анализ и оценку.

Современный уровень образования требует от будущего специалиста присутствия у него целого комплекса необходимых качеств, способствующих его успешной профессиональной деятельности. Можно выделить несколько групп компетенций, которыми должен владеть современный человек. Основой для их развития являются ответственность, самостоятельность, толерантность, способность к диалогу, умение формировать и высказывать критическую оценку, самоактуализация, самообразование, т.е. качества, вырабатывающиеся в результате рефлексии. Эти качества переходят в разряд требований, предъявляемых к будущему специалисту, и определяются рядом факторов, связанных с социально-экономическим и культурным развитием общества. Диапазон задач, которые должен решать специалист с высшим образованием, требует развития прежде всего проблемного мышления: способности видеть, осознавать проблему, находить нестандартные решения, пользуясь широким кругом знаний, полученных в процессе обучения, в том числе в процессе изучения иностранного языка. Влияние учебной деятельности по изучению иностранного языка на развитие личности обучаемого свидетельствует о наличии взаимного влияния между процессом овладения иностранным языком и процессом развития определенных качеств личности. Основой учебной деятельности на любом ее этапе является учебная задача, которая характеризует с одной стороны, сам учебный процесс, с другой – субъект этого процесса, оказывая на него влияние, изменяя его самого. Наличие взаимосвязи и взаимовлияния здесь проявляется в том, что на занятиях по иностранному языку кроме приобретения знаний, навыков, умений, осуществляется совершенствование разнообразных социально-ценностных качеств личности.

Лингвистическая учебная деятельность является формой существования субъекта этой деятельности и направлена, прежде всего, на изменение индивидуального языкового опыта самого учащегося. Слово оказывает существенное влияние на содержание информации об объекте, хранящейся в памяти, словесное значение есть единица общения и обобщения. Именно обобщенные значения или категории образуют субъективный образ – картину мира в сознании каждого человека. Эта картина индивидуальна и вместе с тем может быть относительно одина-

ковой для людей, получающих образование. Отсюда следует признание первостепенной важности правильной организации учебной языковой деятельности человека, т.е. должен быть организован процесс превращения внешнего, социального, во внутреннее, психическое, процесс формирования образовательной учебной среды. Образовательная среда понимается как совокупность необходимых условий, способствующих не только успешному обучению, но и освоению и присвоению иноязычного социокультурного опыта. Можно предположить, что на всех этапах обучения учащийся находится в некоторой сумме разнообразных образовательных сред, которые оказывают на него различное влияние. Эти образовательные среды являются образовательными ситуациями, где и происходит накопление иноязычного языкового опыта. Каждая образовательная ситуация представляет особую языковую нишу, в которой учащийся выбирает собственную стратегию усвоения языкового задания, адекватную целям и задачам усвоения. Эта стратегия усвоения базируется на индивидуальном языковом опыте, способах действий, имеет внешнюю и внутреннюю структуру. Внешнюю структуру учебной деятельности составляют следующие компоненты: мотивация, учебные задачи, определенные образовательные ситуации, контроль и оценка, Каждому из компонентов этой структуры присущи свои подструктуры: ориентировочно-мотивационная, практико-преобразующая, операционно-познавательная, консультационно-обобщающая и коррекционно-рефлексивная. Причем рефлексии, т.е. осознанию себя самого как субъекта деятельности, придается особая роль. В методологии рефлексия понимается как процедура, включающая анализ мышления и деятельности, критическое отношение к ним и поиск новой нормы, что и дает человеку возможность самостоятельно принимать решения. В психологии выделяются такие виды рефлексии как коммуникативная, основанная на внутреннем мире другого человека; личностная, в основе которой лежат поведение и образы собственного «Я»; интеллектуальная, которая оперирует знаниями об объекте и способах деятельности с ним.

Успех обучения зависит от индивидуально-психологических особенностей студента, от психофизиологических особенностей студенческого возраста. В этом возрастном диапазоне расположены сензитивные периоды многих психических процессов. Среди них наиболее важным является развитие интеллекта в той стадии, которая характеризуется способностью ставить и находить проблемы, оперировать отвлеченными понятиями. Коэффициент же интеллекта, который, как считали многие ученые, определяется генетически, можно повысить с помощью тренировочных систем языковых упражнений. Психологи рассматрива-

ют интеллект как универсальную психическую способность, в основе которой лежит генетически обусловленное свойство нервной системы перерабатывать информацию с определенной скоростью и точностью. Человек может приобретать знания и навыки, однако скорость усвоения и способность к их наилучшему применению (т.е. интеллект), как считают многие ученые, являются наследуемыми. Большинство тестов на IQ основаны на измерении двух типов интеллекта – кристаллизованного и гибкого. Последнее понятие означает способность находить решения новых и неожиданных задач. Тогда как кристаллизованный интеллект – умение использовать уже имеющиеся знания и опыт. Гибкий интеллект поддается тренировке, потому что он связан с кратковременной, или «рабочей», памятью. По своим функциям она схожа с оперативной памятью компьютера. В ней хранится информация, которая предназначена для непосредственного использования здесь и сейчас. Однако неправомерно, если обучение иностранному языку направлено не на формирование личности, а только на овладение определенными умениями. Сама учебная деятельность специфична и отличается рядом признаков, важнейшим из которых является направленность этой деятельности на изменение в самом субъекте; изменение психических качеств субъекта напрямую зависит от ее успешности.

В структуре интеллекта логический компонент, т.е. компонент вербального, понятийного мышления, все время остается одним из ведущих. Учение и обучение являются постоянно действующими факторами, поддерживающими высокий уровень развития интеллекта. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены на запоминание и структурирование в памяти усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию**.** Однако психическое развитие нельзя рассматривать как сумму развития умственного, эмоционального, мотивационного, языкового и т.д. Оно понимается как развитие интегральной целостности, образующей личность человека и развивающей ее в процессе обучения.

В последние годы психологи и педагоги все чаще склоняются к признанию того факта, что развитие личности всегда идет внутри некоторого целого, которое по мере развития становится все более внутренне расчлененным, дифференцированным. Этот закон является однако, одним из общих универсальных законов развития всех сложных системных образований природы и общества. Соответственно, меняется и сама парадигма организации обучения иностранному языку: не от «частного к общему», а наоборот; обучение в таком случае опирается на иерархическую систему понятий: словосочетание, предложение, текст/дискурс (лингвистика) и т.д.

В настоящее время мировая общественная мысль отчетливо склоняется к приоритетам рефлексивного образования, обращенного прежде всего к обучению навыкам критического мышления.

В обыденных житейских представлениях долгое время господствовал взгляд, что высокие достижения в учебе и профессиональной деятельности зависят главным образом от ума человека (его интеллекта) и специальных способностей. Однако достижения в учебе, профессиональной деятельности и творчестве зависят не только от интеллекта, специальных и творческих способностей, но и от мотивации, эмоционального строя личности, способности к преодолению препятствий, к установлению контактов с другими людьми. Современные исследования так называемого социального интеллекта, в основе которого лежит способность понимать людей и адекватно вести себя по отношению к ним, также говорит о большой роли эмоционально-мотивационной и волевой сфер личности, а также развития ассоциативного мышления.

Анализ основных законов образования ассоциаций привел исследователей к выводу, что эти законы являются перечнем условий лучшего запоминания. Утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения силы ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием требования заучивать учебный материал путем многократного повторения, что является основой традиционного обучения. При этом в основе обучения лежит механизм ассоциаций, понимаемый как синоним временной связи в условно-рефлекторной теории И.П. Павлова, включающей сложную аналитико-синтетическую деятельность. Учет особенностей аналитико-синтетической деятельности обучающихся, упрочение ассоциативных связей являются значимыми требованиями обучения. Как показали исследования, каждое слово в памяти закономерно связано с другими словами более или менее прочными связями, т.е. ассоциациями. Структура, где прослеживаются даже слабые связи, называется смысловым полем данного слова. Предполагается, что центр поля характеризуется более тесными связями – более высокими вероятностями сочетаний данных слов, а периферия содержит слова, образующие редко встречающиеся сочетания. Такая организация смыслового поля проявляется, например, в понимании переносного смысла слова. Известно, что употребление маловероятных сочетаний слов вызывает смех, однако только владение всем смысловым полем слова позволяет понять шутку, ощутить малую вероятность сочетания слов. Отсюда вытекает значимость изучения обширной лексики при овладении иностранным языком.

В настоящее время происходит интенсивный парадигматический сдвиг с передачи знаний на сам процесс учения. Главная ценность – это

личность ученика. Каждый учащийся создает свое уникальное знание, которое постепенно эволюционирует по мере того, как он сталкивается с новой информацией или осмысливает свой прошлый опыт. Следовательно, ему необходимо предоставить такое содержание образования, которое включало бы множество возможностей познакомиться с различными культурными перспективами, т.е. создать условия, в которых учащиеся сами определяют, какой вид деятельности наилучшим образом соответствует выбранным ими целям.

ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

STUDYNG ENGLISH VOCABULARY AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Л.В. Лукина

L.V. Lukina

Воронежский государственный технический университет
Воронеж, Россия
Voronezh State Technical University
Voronezh, Russia
e-mail: lookyna@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы, связанные с выявлением и описанием национальной специфики семантики в английском языке с применением методики контрастивного анализа. Уделяется внимание необходимости взаимного изучения языка и культуры народа, так как в языке отражается всё то, что интересует и волнует носителей данного языка. Подчеркивается, что изучение и описание национальной специфики семантики исключительно важно для успешной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика; словарный состав; национальная специфика; межкультурная коммуникация; контрастивный анализ; семное описание.

The article deals with problems of revealing and description the national peculiarities of semantics in the English language with the use of contrastive analysis. Attention is paid to the mutual study of the language and culture of the people since everything that interests and excites native speakers is reflected in the language. It is emphasized that the study and description of the national peculiarities of semantics are essential for successful intercultural communication.

Keywords: contrastive linguistics; English vocabulary; national peculiarities; intercultural communication contrastive analyses; seme description.

Бурный процесс осознания своего культурного своеобразия, который охватил народы многих стран, отразился и на развитии гуманитарных наук. Внимание было обращено на направления, которые позволяют дополнить или развить представление каждого народа о специфике национального пути в рамках общего хода цивилизации, определить ценность своей культуры, своеобразие языка, то есть на направления, характеризующие национальный менталитет.

Изучение и описание национальной специфики любого языка в первую очередь связано с изучением лексики и основывается на том, что в лексике синхронно и постоянно отражаются все исторические и социальные явления общества, материализуется культура народа. Н.Ю. Шведова отмечает, что языковой микромир проявляется через микромир слова, как бы конденсируется в нем [11].

Проблема изучения лексического состава языка актуальна для оптимизации межкультурного общения, а также для совершенствования методов сопоставительного изучения языков. Сопоставление языковых единиц ведет к пониманию национальной специфики их семантики. Национальная специфика семантики слова является частным проявлением национальной специфичности языка и подтверждает существование уникальности и неповторимости национальной картины мира народа, говорящего на языке, отличающимся национальным своеобразием.

В каждом языке, как и в любой другой области, общее сочетается с индивидуальным, частным. Для иллюстрации этого положения можно привести яркое высказывание В. Гумбольдта: «В языке таким чудесным образом сочетается индивидуальное с всеобщим, что одинаково правильно сказать, что весь род человеческий говорит на одном языке, и что каждый человек обладает своим языком» [3].

Под национальной спецификой понимается сходства и различия в языке и мировоззрении народа, реализуемое в традициях, культуре и национальных реалиях.

Национальная специфика значения лексемы какого-либо языка определяется только путем сопоставления с другим языком и является таковой только по отношению к данному языку. Разница видения одного и того же предмета представителями разных народов и культур, отражается в языке.

Например, в русском языке слово *бутерброд* – «ломтик хлеба или булки с маслом, сыром, колбасой и т.п.» обладает национальной спецификой семантики относительно английского языка, так как его соответствием является слово, которое семантически отличается от русского: *sandwich* – «два кусочка хлеба, намазанные маслом или мармеладом, с наполнителем посредине». Так, сопоставляя значения слов, *бутерброд*

и *sandwich*, мы описываем как национальную специфику семантики русского слова наличие дифференциальной семы «один кусочек хлеба», а английского – «два кусочка хлеба с наполнителем посредине».

Приведем еще один пример: в русском языке слово *бунгало* «легкая загородная жилая постройка в тропических странах» обладает национальной спецификой семантики относительно английского языка, где его соответствием является слово *bungalow*, которое семантически отличается от русского: «дом, имеющий один уровень, в котором нет лестниц». Таким образом, при сопоставлении значений слов *бунгало* и *bungalow*, мы отмечаем в качестве национальной специфики семантики русского слова наличие у него дифференциальной семы «легкая загородная постройка», а английского – наличие семы «дом, имеющий один уровень». В русском языке слово *дом* «здание, строение, предназначенное для жилья, для размещения различных учреждений и предприятий» обладает национальной спецификой семантики относительно его английского соответствия *house* – «здание для жилья, где обычно проживает одна семья». Сопоставляя значения слов *дом* и *house*, мы описываем как национальную специфику семантики русского слова наличие дифференциальной семы «для размещения различных учреждений и предприятий», а английского – «где проживает одна семья» [4, с. 9].

Национальная специфика семантики лексических единиц может проявляться не только в различиях сопоставляемых единиц двух языков, но и в отсутствии в одном из языков слова, которое имеется в другом языке и возникшее внутри данной исторической общности людей. При отсутствии лексической единицы в одном из языков, говорят о наличии лакуны в этом языке, а в языке сопоставления данное слово является безэквивалентным. Например, в русском языке выявляется лакуна «дедушка и бабушка одного ребенка, вместе взятые» (*grandparents*), «сумма денег, отданная за старую вещь и включенная в счет покупки новой» (*trade-in allowance*), «традиция пить чай в пять часов дня» (*five-o'clock tea*), «две недели» (*fortnight*), «малое семейное предприятие, принадлежащее мужу и жене» (*mom-and-pop*), «привычка завладевать разговором и не давать говорить другим» (*monology*), «прием пищи, который может происходить в промежуток от 10 часов утра и до двух часов дня, объединяющий завтрак и ланч» (*brunch*) и др. Английские слова при этом выступают как безэквивалентные единицы относительно русских [4].

Безэквивалентность является крайним проявлением национальной специфики семантики слова и наиболее ярко и наглядно отражает национальную специфику языка, однако ее удельный вес в лексическом

составе языка невелик: в русском языке, по данным Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова, это всего 6 – 7% [1, с. 51].

Необходимо отметить, что наличие лакуны в одном из языков не означает отсутствия в сознании данного этноса соответствующего концепта, потому что языковое обозначение любого концепта зависит от коммуникативных потребностей общества. «Лексически невыраженные концепты существуют в национальном сознании, поскольку все они носят отражательный характер, они репрезентируют в сознании денотаты, присутствующие в национальной действительности. Причины их лексической невыраженности – коммуникативного, а не концептуального порядка: если возникает коммуникативная потребность в лексической объективации, данные концепты будут названы» [7, с. 44].

К проявлениям национальной специфики слова также относятся и особенности символического употребления отдельных лексических единиц в разных языках. Совпадение или различие в значении слов двух языков сопоставления зависят от культурных традиций, суеверий, обрядов и их роли в жизни данного народа. Часто в разных языках символическим смыслом наименований животных, птиц, растений наделяют людей, обладающих определенными качествами. Например, у американцев слово *turkey* означает бесполезный или глупый человек, а у русских с наименованием *индюк* связаны такие свойства человеческой натуры, как напыщенность и глупость, у англичан слово *fox* означает сексуальную привлекательность, а у русских с наименованием *лисицы* связаны такие свойства человеческой натуры, как хитрость и изворотливость. Англичане *склочную женщину* называют словом *cat* (*кошка*), в то время как у русских *кошка* символизирует ласку и домашний уют, слово *cow* (*корова*) в английском языке означает *неприятный человек*, а у русских *неуклюжая, неповоротливая женщина*. Подобные случаи ярко характеризуют проявление национальной специфики семантики языков.

Современные лингвистические исследования стремятся выявить сходные и несовпадающие явления в языках и предлагают методы их сопоставления. Сегодня основным методом выявления и описания национальной специфики семантики слова является сопоставительный метод.

В конце XX века из сопоставительного языкознания выделилось новое лингвистическое направление - контрастивная лингвистика. Точкой отсчета развития контрастивных исследований считают публикацию в 1957 году работы Роберта Ладо «Лингвистика сквозь призму культур».

Контрастивная лингвистика, как новое направление возникла на стыке структурной типологии языков и лингводидактики. В круг её основных задач входит выявления языковых контрастов и сходств (по-

добий), используемых затем для оптимизации процессов обучения неродному языку. Контрастивная лингвистика успешно разрабатывалась Пражской школой. Матезиус Вилем (1882-1945), чешский лингвист, основатель знаменитой Пражской школы осознавал еще в 1926 г важность контрастивной лингвистики. Контрастивный подход позволял увидеть огромное богатство и многообразие существующих в языках средств выражения и создавал основу для особого типа сопоставления языков.

Большую роль в её становлении сыграли работы Ш. Балли (1865-1947 гг.). Он одним из первых занялся сопоставительным описанием языков, его идеи получили свое дальнейшее развитие также в трудах российских ученых (Л.В. Щерба, Е.Д. Поливанов, В.Г. Гак, И.А. Стернин и др.)

Контрастивный анализ лексем сопоставляемых языков позволяет кратчайшим путем выявить национальную специфику слова. Суть контрастивной лингвистики состоит в исследовании сходных и несходных черт двух и более языков с целью разностороннего описания особенностей функционирования отдельных фактов системы каждого из сопоставляемых языков [8].

Цель сопоставительного исследования – это обнаружение сходств и различий языковых подсистем разных языков [9, с. 8], т.е. – другими словами - выявление национальной специфики языковых подсистем.

Как отмечает И.А. Стернин, «в контрастивной лингвистике, в отличие от сопоставительной:

– изучаются не любые языки и не в любом количестве, а только два языка – родной и изучаемый;

– изучаются не подсистемы, поля и другие структурные единицы лексической системы, а отдельные единицы и явления языка в двух сопоставляемых языках;

– изучение проводится не автономно в каждом языке с последующим сравнением, а в направлении от единицы одного языка к её возможным соответствиям в другом языке;

– целью контрастивного исследования является не установление сходств и различий языковых подсистем, а выявление различий в семантике и функциях единицы одного языка в сравнении с её возможными соответствиями в другом языке» [8, с. 24-25].

Контрастивный анализ лексем сопоставляемых языков позволяет кратчайшим путем выявить национальную специфику слова, обнаружить лакуны в семантическом пространстве одного из сравниваемых языков, а также увидеть своеобразие метафорических образов.

Надежным уровнем выявления и описания национальной специфики семантики является уровень попарного сравнения сем: денотативных, коннотативных и функциональных в двух сопоставляемых языках.

Денотативная специфика значения лексической единицы проявляется в несовпадении денотативных сем. Коннотативная специфика представляет собой специфику эмоционального и оценочного содержания слова и отражает возможность различного эмоционального и оценочного отношения к одному денотату в условиях разных национальных культур. Структурно-языковая специфика отражает различия между единицами двух языков, связанные с исторически сложившимся местом единиц в системах своих языков и может проявляться в несовпадении лексико-грамматических признаков слов, сочетаемости, несовпадении функциональных сем [8, с. 100 -106].

Контрастивный метод анализа семантики позволяет выявить как национальную специфику семантики лексем, так и выбрать близкое английское соответствие при переводе.

Как отмечает И.А. Стернин, главное при контрастивном исследовании – выявление различий, сходства выявляются «автоматически» [8, с. 25]. Действительно, если при семном описании контрастивной пары выявлены национально-специфические семы, остальные семы – те, которые не характеризуются национально-специфическими различиями, будут эквивалентны. Следовательно, можно утверждать, что национальная специфика семантики и семантическая эквивалентность находятся в обратно пропорциональной зависимости – чем больше выявлено национально-специфических сем, тем меньше у этой контрастивной пары будет сем эквивалентных, и, наоборот – чем больше эквивалентных сем зафиксировано у данной контрастивной пары, тем меньше будет в этом случае степень проявления национальной специфики семантики.

Говоря о национальной специфике языка, нельзя не сказать о соотношении языка и культуры. Очевидна их тесная взаимосвязь. Как отмечал А.А. Реформатский, «национальный язык есть форма национальной культуры. Он связан с культурой и немыслим вне культуры, как и культура немыслима без языка» [6, с. 27]. Язык тесно связан с жизнедеятельностью народа, в нём отражается всё то, что интересует и волнует носителей данного языка. По мнению В. фон Гумбольдта, язык всегда воплощает в себе своеобразие целого народа, дух нации [3, с. 72].

Отечественные и зарубежные исследователи рассматривают семантику как область, где язык и культура близко соприкасаются. Семантические системы разных языков и отдельные элементы этих систем со-

держат несовпадающие элементы, которые несут национально-специфическую информацию, известную данному этносу.

Язык каждого этноса отражает специфические национальные особенности восприятия и организации мира. Многие исследователи сравнивают язык с зеркалом, в котором отражается окружающий мир. «Язык – зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [10, с. 38].

Разные народы имеют отличные от других условия проживания, как с точки зрения природно-географической среды, общественно-политической жизни, так и в социально-историческом аспекте. При этом универсальные, общие для всего человечества компоненты картины мира, могут приобретать национальные признаки. Так, в южных и северных странах восприятие солнца и снега и отношение к ним будут неодинаковыми, что немедленно отразится в языковой картине мира обитателей этих ареалов. Волга для русских – матушка река, а для англичанина, американца это просто название реки. В то же время для американца река Миссисипи – «Дедова река» (*The Old Man River*) – так называют ее в негритянских блюзах [5, с. 11], у русского же человека эта река таких ассоциаций не вызывает. Как отмечает И.А. Стернин, «*береза* для русского сознания – символ нежности, женственности, чистоты, символ России; в Норвегии же *береза* – символ стойкости, выносливости [7, с. 79-80].

Таким образом, в ходе контрастивного исследования в процессе попарного семного анализа лексических единиц можно не только определить степень национальной специфики контрастивных пар, но и выбрать наиболее близкое английское соответствие при переводе, т.е. выявление соответствий при сопоставлении семантики слов неразрывно связано с изучением национально-специфических различий лексических единиц в сравниваемых языках и наоборот.

На основании вышесказанного можно утверждать, что на современном этапе развития лингвистических исследований основными методами выявления национальной специфики семантики являются методы сопоставительных и контрастивных исследований. А национально-специфические различия отражают особенности языковой картины мира двух культур, которыми нельзя пренебречь для успешного осуществления межкультурной коммуникации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1980. – 320 с.
2. Гальперин, И.Р. Избранные труды / И.Р. Гальперин. – М.: Высшая школа, 2005. – 255 с.
3. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1986. – 397 с.
4. Лукина, Л.В. Национальная специфика семантики слова и проблема межъязыковой семантической эквивалентности (на материале наименований речевых событий в русском и английском языках): автореф. дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2008. – 19 с.
5. Михайлов, П.П. Межъязыковая семантическая эквивалентность, неполноэквивалентность и безэквивалентность лексических единиц (на материале чувашского, татарского и русского языков): дис. … канд. филол. наук / П.П. Михайлов. – Чебоксары, 2006. – 194 с.
6. Реформатский, А.А. Введение в языкознание: учеб. для вузов / А.А. Реформатский // Под ред. В.А. Виноградова. – М.: АспектПресс, 2003. – 536 с.
7. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2004. – 189 с.
8. Стернин, И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования / И.А. Стернин. – М: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 288 с.
9. Стернин, И.А. О развитии сопоставительных исследований и формализации результатов сопоставления / И.А. Стернин, М.А. Стернина // Сопоставительные исследования 2007: сб. науч. тр. - Воронеж: Изд-во «Истоки», 2007. – С. 3-11.
10. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 262 с.
11. Шведова, Н.Ю. Парадоксы словарной статьи // Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре. М.: Наука, 1988. – С. 6-11.

РАЗРАБОТКА ДИЗАЙНА ВЕБ-КВЕСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА РУССКОМУ ЯЗЫКУ

WEB-QUEST DESIGN DEVELOPMENT FOR TEACHING RUSSIAN TO TURKMEN STUDENTS

О.П. Оганджанян, А.С. Маслиничева

O.P. Ogandzhanian, A.S. Maslinicheva

Витебский государственный университет имени П.М. Машерова
Витебск, Беларусь
Vitebsk P.M. Masherov State University
Vitebsk, Belarus
e-mail: ologand@gmail.com

В статье исследованы платформы для создания веб-квестов, проанализированы существующие веб-квесты по русскому языку в аспекте дизайна и пользовательского интерфейса, сформулированы требования к макету, веб-дизайну, оптимальному набору инструментов, позволяющему разработать клиентскую часть веб-квеста. Веб-квест «Путешествие в мире сказок Туркменбаши» предназначен для обучения русскому языку как иностранному студентов из Туркменистана, поэтому в дизайне квеста используются цвета, которые привычны для граждан из Туркменистана – цвета национального флага. В статье обоснованы выбор цветов, фонового изображения, шрифта, расположение ссылок, вид кнопок и навигационного меню.

Ключевые слова: дизайн; веб-квест; студенты; Туркменистан; русский язык; проблемное обучение; платформа; хостинг; интерфейс; сайт; цвет; меню; заголовок.

The article studies the platforms for web-quests creating, analyzes existing web-quests in the Russian language in terms of design and user's interface, determines requirements for the layout, web-design, optimal set of tools that allows developing the client's part of the web-quest. "Journey to the world of the fairy tales of Turkmenbashi" web-quest is intended for teaching Russian as a foreign language to the students from Turkmenistan, therefore, the colours that are used in the design are familiar to the Turkmen because they are the colours of the national flag. In the article the choice of colours, background image, font, references arrangement, type of buttons and navigation menu are explained.

Keywords: design; web-quest; students; Turkmenistan; Russian; problem-based learning; platform; hosting; interface; website; colour; menu; title.

С ростом популярности использования веб-квестов в образовании возникают проблемы поиска платформы для их размещения, а именно, хостинга и выбора дизайна, так как дизайн должен быть оригинальным,

используемые цвета должны быть гармонично подобраны и не раздражать пользователя. Тогда можно говорить о качестве дизайна и его влиянии на поведение посетителей, на их желание продолжать путешествовать по страницам веб-квеста.

Самой предпочтительной учителями платформой для создания веб-квестов является JIMDO. Это объясняется рядом преимуществ (простота в использовании и полностью редактируемые дизайнерские шаблоны, поддержка модулей для расширения функционала), которые имеет JIMDO по сравнению с другими подобными инструментами (Wix.com, Google Sites, Blogger), а также благодаря методическим работам и семинарам учителя английского языка О.В. Горбуновой. Недостатки в работе с платформой Jimdo: отсутствие поддержки русского языка и возможности размещения на собственном хостинге.

В свою очередь, главным преимуществом платформы Google Sites перед Jimdo являются возможности одновременной многопользовательской работы со страницей в реальном времени, интеграции других сервисов от компании Google для проведения тестов и опросов, сохранения результатов выполненных заданий в «облаке» преподавателя.

Одним из наиболее популярных веб-квестов по русскому языку является веб-квест «Сокровища Лингволира» [2], разработанный учителем русского языка и литературы Ю.В. Лукьяненко с помощью веб-сервиса Blogger. По центральному заданию учащиеся становятся участниками филологической регаты «Кубок интеллекта» и отправляются на остров Лингволир, где спрятаны сокровища Моннетиуса. Чтобы добраться до острова и победить, участникам надо выполнить задания и ответить на проблемные вопросы.

Веб-квест «Путешествие во времени. Древняя Греция» учителя русского языка и литературы Н.П. Петровой [1] выполнен и размещен на хостинге Google Sates. Цель веб-квеста познакомить участников с греческими мифами и легендами и узнать происхождение фразеологических оборотов.

Веб-квест «Фразеологический калейдоскоп» Н. Рыбаковой [3] создан на платформе Wix.com, позволяющей конструировать сайты с помощью инструментов drag-and-drop. Данный сервис доступен на 11 языках, в том числе и русском, предлагает разработчику шаблонный дизайн. В этом веб-квесте есть интерактивные задания, созданные с помощью сервиса LearningApps.org, а также обучающие видео по теме.

В результате анализа и исследований аналогов, можно сформулировать следующие требования к макету веб-квеста: 1) четкая структура; 2) простой и понятный интерфейс; 3) дизайн, соответствующий информационному наполнению и не отвлекающий внимание посетителей.

Дизайн включает в себя не только визуальное оформление веб-сайта, но и навигацию по нему. Навигационное меню сайта должно ясно и понятно представлять структуру сайта и не вызывать трудностей у посетителей сайта с навигацией.

При разработке дизайна важно обеспечить, чтобы веб-квест имел простой интерфейс и не был перегружен информацией, то есть, при переходе по пунктам меню изменялось лишь поле с редактируемым содержимым. Все это способствует удобному использованию и быстрому пониманию принципа работы сайта. В веб-квесте реализуется принцип одностраничного сайта, в котором все действия и переходы можно выполнять с одной страницы. В этом случае выбор одного из пунктов не ведет к следующей странице, а обновляет содержимое в рамках главной.

Такие факторы как цвет фона или размер шрифта оказывают большое влияние на восприятие информации. Если цвет фона сливается с цветом текста, или шрифт слишком маленький или нечитаемый, то это негативно сказывается на восприятии и усвоении информации. Эмоциональной насыщенности текста можно добиться, включая в текст большое количество сравнительных прилагательных, восклицательных или вопросительных знаков и т.д.

Правильно выполненные в аспекте веб-дизайна заголовки – это также один из основных способов привлечения внимания пользователя.

Центральный блок главной страницы веб-квеста «Сокровища Лингволира» голубого цвета, текст на странице синего цвета, а голубой – оттенок синего. В аспекте дизайна – это неудачное решение, поэтому вместо голубого цвета лучше использовать белый. Ссылки на другие страницы сайта сливаются с фоном полупрозрачного белого цвета, а шрифт выбран с засечками (рис. 1).

Рис. 1. Главная страница квеста «Сокровища Лингволира»

Дизайн квеста «Путешествие во времени. Древняя Греция» отличается от дизайна других рассмотренных квестов отсутствием блоков со скругленными углами и поэтому сайт «острый». Название квеста на главной странице незаметно, потому что оно, во-первых, оформлено заголовком второго уровня, а должно быть первого. Заголовок первого уровня применяется на странице один раз, располагается выше всех других заголовков и имеет самой большой размер шрифта. Во-вторых, фон веб-квеста голубого цвета, а заголовок квеста синий. В этом случае необходимо сделать тень по контуру, чтобы его было хорошо видно (рис. 2).

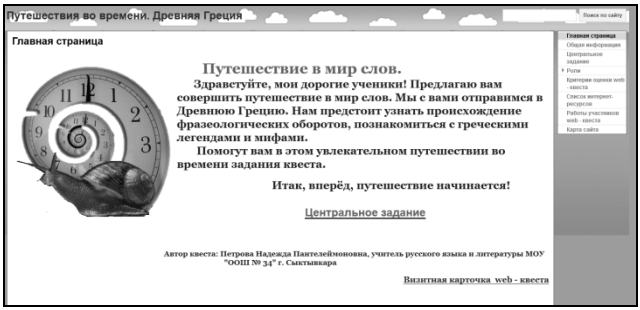


Рис. 2. Главная страница квеста «Путешествие во времени. Древняя Греция»

Дизайн квеста «Фразеологический калейдоскоп» отличается от дизайна других рассмотренных квестов разнообразием шрифтов, как по стилю, так и по цвету. В аспекте дизайна недостатком квеста является отсутствие отступов текста слева от границ блока (рис. 3).

Рис. 3. Блок текста на главной странице веб-квеста

Разработанный веб-квест «Путешествие в мире сказок Туркменбаши» предназначен для обучения русскому языку как иностранному студентов из Туркменистана. Так как это путешествие по национальному

парку, то было принято решение использовать в качестве фонового изображения достопримечательность парка или изображение фрагмента парка.

В дизайне квеста используются цвета, которые привычны для граждан из Туркменистана – цвета национального флага: зеленый, красный и белый. Так как эти цвета в чистом виде очень яркие и насыщенные, решено было использовать их оттенки, чтобы они лучше воспринимались. Зеленый цвет используется для меню, красный – для кнопок и наведения на пункты меню, белый – для заголовка, пунктов меню и центрального блока, в котором находится текстовая информация. Чтобы эти цвета не сливались с фоном, с помощью Adobe Photoshop CC 2014 поверх фонового изображения создан новый слой, залит чёрным цветом, а затем настроена прозрачность (рис. 4).

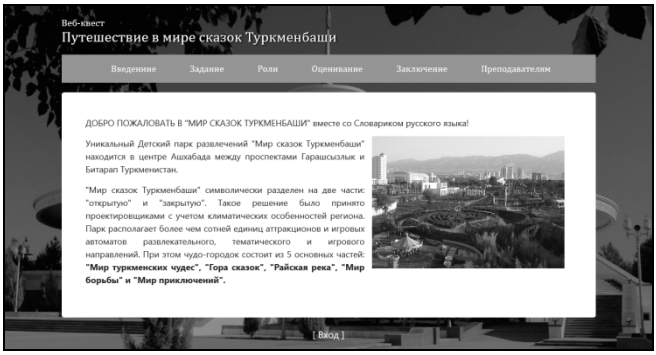


Рис. 4. Главная страница квеста

Заголовок веб-квеста белого цвета и выполнен шрифтом Cambria. Название квеста «Путешествие в мире сказок Туркменбаши» имеет размер 30px, а слово «веб-квест» – 20px, т. к. оно второстепенно. Чтобы заголовок смотрелся ярче, задний фон затемнен.

Чтобы авторизоваться на сайте необходимо в нижней части страницы нажать на ссылку «Вход».

Данная ссылка располагается внизу главной страницы, чтобы не быть слишком приметной. Эта ссылка предназначена для преподавателя и ссылается на форму входа. Перейдя по этой ссылке, попадаем на страницу авторизации (рис. 5).

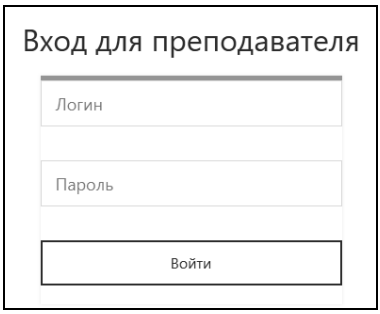


Рис. 5. Форма авторизации

После авторизации пользователя на главной странице появляются кнопки «Редактировать» и «Выйти», которые позволят преподавателю редактировать информацию и выйти из учётной записи соответственно.

Для реализации редактирования использовалась библиотека JavaScript CKEdit, благодаря которой, можно наглядно редактировать содержимое: вставлять картинки, ссылки и т.д. (рис. 6).

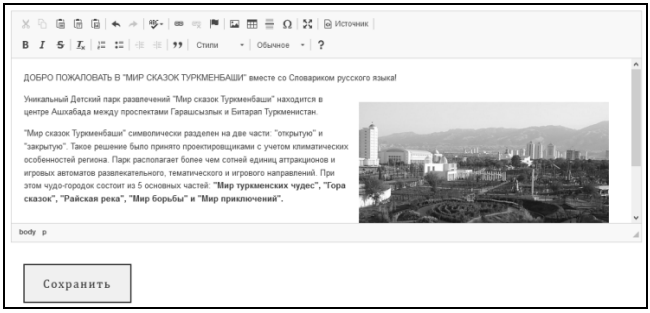


Рис. 6. Форма редактирования информации

Таким образом, разработанный веб-квест «Путешествие в мире сказок Туркменбаши», являясь технологией проблемного обучения, способствует повышению мотивации студентов из Туркменистана в изучении русского языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Веб-квест «Путешествия во времени. Древняя Греция» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sites.google.com/site/putesestvievmirslov/home. – Дата доступа: 25.05.2018.
2. Веб-квест «Сокровища Лингволира» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lingvolir.blogspot.com.by/p/blog-page_8538.html. – Дата доступа: 25.05.2018.

3. Веб-квест «Фразеологический калейдоскоп» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://natarybakova75.wixsite.com/frazeolog/blank. – Дата доступа: 25.05.2018.
4. Оганджанян, О.П. Применение веб-квестов в обучении русскому языку как иностранному // О.П. Оганджанян / Актуальные проблемы гуманитарного образования : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 окт. 2017 г. – Минск.: Изд. центр БГУ. – 2017. – С. 48–51.

ПРОГРАММА-ТРЕНАЖЕР ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ

TRAINING PROGRAM FOR LEARNING ENGLISH VOCABULARY

Д.Р. Товмирзаев, В.А. Кунцев, Л.М. Серебрякова

D.R. Tovmirzayev, V.A. Kuntsev, L.M. Serebryakova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarus State University
Minsk, Belarus
e-mail: denitovm@gmail.com

Разработана программа-тренажёр в Delphi для помощи студентам специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» в изучении английской лексики.

Ключевые слова: программа-тренажёр; Delphi; английская лексика.

A training program was developed in Delphi to help students of the speciality "Modern foreign languages (teaching)" in the study of English vocabulary.

Keywords: training program; Delphi; English vocabulary.

Наряду с изучением таких аспектов языка как фонетика, грамматика, синтаксис, значимость владения иноязычной лексикой нельзя переоценить при подготовке специалистов направления «Современные иностранные языки (преподавание)», профессионально осваивающих иностранный язык. По словам студентов-лингвистов, изучение иноязычной лексики вызывает значительные трудности, поскольку отнимает много времени, требует определенной настойчивости, систематичности и самодисциплины. Поток новой англоязычной лексики особенно велик на 1-м и 2-м курсах обучения, когда заучивание новых слов может занимать у студентов более половины времени подготовки к занятиям.

Как известно, ускорить формирование различных навыков помогают так называемые «программы-тренажеры», т. е. приложения, аккумулирующие изучаемый материал и предъявляющие его обучаемому

в различных вариантах и комбинациях для формирования того или иного навыка. Такого рода приложения достаточно многочисленны, разнообразны и широко представлены в сети Интернет, в том числе для бесплатного использования. Так, например, программа «Клавиатурный тренажер 3.1» помогает быстро обучиться слепому методу печати на клавиатуре [1]; программа «Мисс Юленька» обучает английскому языку благодаря озвучиванию и показу популярных английских словосочетаний и фраз [2], тренажер «Проведение противоаварийных тренировок…» моделирует работу электростанции определенного типа [3], и т.д.

Аналогичным образом процесс освоения английской лексики студентами специальности «Современные иностранные языки» (далее «СИЯ») факультета социокультурных коммуникаций (ФСК) можно было бы интенсифицировать с помощью программы-тренажера, содержащей словарь изучаемых иностранных слов и предъявляющей их студенту для улучшения запоминания. Пробный вариант подобной программы был реализован нами в среде программирования Delphi, которая изучается студентами специальности «СИЯ (преподавание)» в рамках курса «Программирование». Для непосредственной связи разрабатываемой программы с учебным процессом нами была использована лексика из учебника Р.В. Фастовец «Практика Английской Речи. 1 курс. English Speech Practice (Challenge)» [4] – основного учебного пособия для данной специальности на ФСК.

Для реализации программы-тренажера для изучения английской лексики были использованы: графический редактор Adobe Photoshop и среда программирования Borland Delphi 10 Lite (установленный в компьютерном классе облегченный вариант Delphi 2006). Adobe Photoshop – это многофункциональный графический редактор, наиболее известный продукт компании Adobe Systems (San Jose, CA, USA) и лидер на рынке растровых редакторов [5]. Он используется для создания не только растровых, но и векторных изображений, которые могут быть без потери качества экспортированы в различных разрешениях. Так, в разрабатываемой программе каждому тематическому разделу изучаемой лексики поставлена в соответствие своя информативная иконка (значок), что реализовано с помощью bmp-изображений (рис. 1-2), наложенных на компоненты Speed Button (Кнопка). Задние планы в окнах тематических разделов (рис. 3-4) реализованы с помощью jpg-изображений, наложенных на компоненты Image (Иллюстрация).

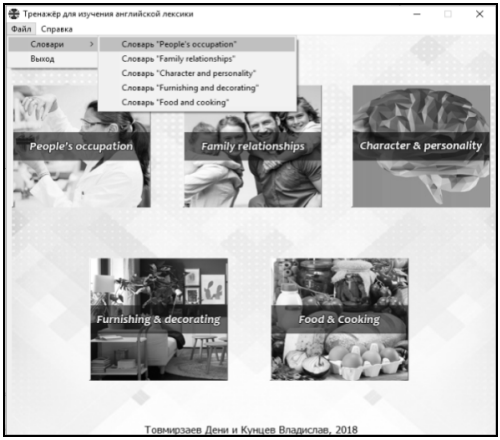


Рис. 1. Интерфейс программы-тренажера, содержащий главное меню со списком словарей и иконки, позволяющие перейти к соответствующему тематическому разделу

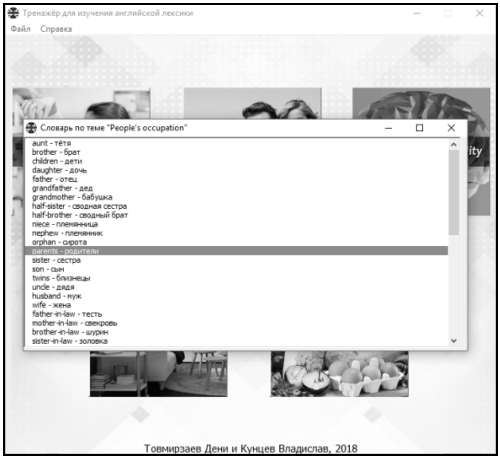


Рис. 2. Фрагмент словаря к разделу “People’s occupation”

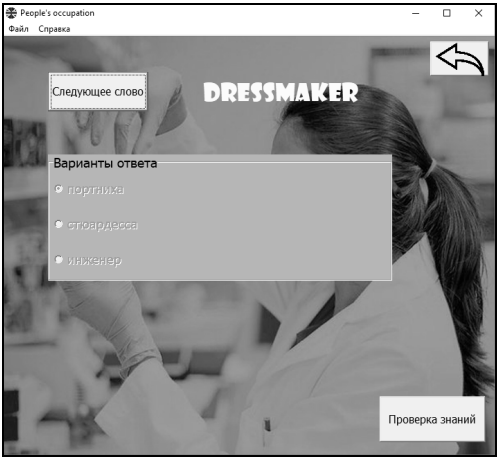


Рис. 3. Предложенное для перевода слово «dressmaker» и выбранный пользователем правильный вариант перевода

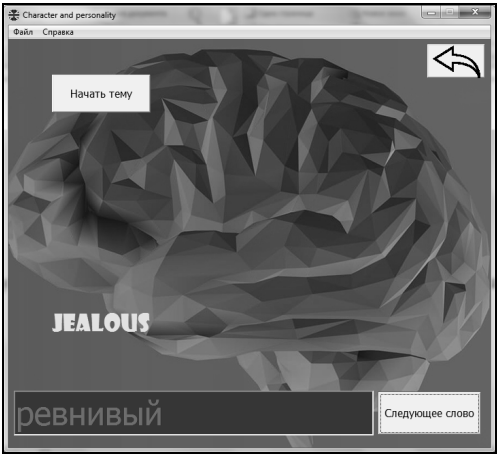


Рис. 4. Предложенное для перевода слово «jealous» и появившийся правильный перевод «ревнивый» (он подсвечен красным цветом, т. к. пользователем ранее был вписан неправильный перевод)

Embarcadero Delphi (ранее Borland Delphi) – это интегрированная среда программирования для Microsoft Windows, Mac OS, iOS и Android на языке Delphi, которая первоначально была создана фирмой Borland, а сейчас принадлежит и разрабатывается компанией Embarcadero Technologies [6]. Delphi – это и среда разработки приложений, и язык программирования. Среду Delphi часто характеризуют также как систе-

му быстрой разработки приложений (RAD – Rapid Application Development) или как систему визуального программирования, т.к. она позволяет легко и быстро создавать приложения для ОС Windows благодаря использованию богатой встроенной библиотеки т.н. «визуальных компонентов»: кнопок, надписей, переключателей, полей редактирования, меню и других компонентов (объектов). Экономия времени на дизайне интерфейса приложения позволяет сфокусировать внимание на его функционале и программной реализации. Действительно, создание интерфейса в Delphi сводится к размещению на форме (т.е. в окне приложения Windows) необходимых визуальных и невизуальных компонентов, тщательной настройке их свойств и связывании событий этих компонентов (нажатия кнопки, редактирования поля, выбора мышью элемента в списке и т.д.) с программируемыми процедурами их обработки. При этом разработчик имеет возможность опираться на развитые средства отладки и справочную систему Delphi.

Delphi как язык программирования – это высокоуровневый объектно-ориентированный язык, основанный на языке программирования Object Pascal, который, в свою очередь, развился из языка Pascal. Delphi был выбран как для обучения программированию студентов-гуманитариев, так и для реализации программы-тренажера благодаря сочетанию в нем больших возможностей с относительной простотой. Он характеризуется легкостью освоения (заметим, что лежащий в основе Delphi язык программирования Pascal изучается в школе), обилием учебных материалов и справочников (в т.ч. в свободном доступе в сети Интернет), а также, как уже говорилось выше, наличием эффективной среды разработки со множеством готовых компонентов.

Для формирования контента разрабатываемой программы-тренажера в лексике, изучаемой студентами специальности «СИЯ (преподавание)», мы выделили пять основных тематических разделов: “People’s occupation”, “Family relationships”, “Character & personality”, “Furnishing & decorating” и “Food & Cooking”. Для каждого из них составлен словарь из 50 английских слов с русскими переводами, за исключением самого объемного раздела “Food & Cooking”, словарь которого составил 150 слов. Для удобства пользователя через главное меню организован доступ ко всем этим словарям, оформленным в виде списков в отдельных окнах (рис. 2).

Выбрав в главном окне программы один из пяти тематических разделов, пользователь получает возможность работать с соответствующим тематическим словарем. В окне каждого раздела доступны два вида заданий. В задании первого вида (запускается кнопкой «Начать тему») программа предъявляет пользователю случайное слово на английском

языке из соответствующего словаря и предлагает три варианта его перевода на русский язык (окно «Варианты ответа»), один из которых является правильным. При выборе пользователем правильного перевода окно «Варианты ответа» подсвечивается зеленым, а при выборе неправильного – красным цветом (рис. 3). Далее пользователь может запросить у программы следующее слово текущего раздела или перейти в другой раздел. В задании второго вида (запускается кнопкой «Проверка знаний») программа опять-таки предъявляет пользователю случайное слово на английском языке, однако здесь уже пользователь должен сам ввести перевод с клавиатуры в специальное поле. После нажатия на кнопку «Проверить» данное поле подсвечивается зеленым или красным цветом в зависимости от того, является перевод правильным или неправильным. Если пользователь ввел неправильный перевод, в красном поле появляется правильный вариант (рис. 4). Далее пользователь может получить следующее слово текущего раздела или перейти в новый раздел.

Заметим, что данный пробный вариант программы-тренажера не является окончательным, так как и ее функциональные возможности, и контент, и дизайн, безусловно, требуют доработки. Вместе с тем, данный проект допускает дальнейшее развитие, а также наглядно демонстрирует потенциал использования языка и системы программирования Delphi самими студентами для создания приложений, помогающих им в освоении иностранного языка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Клавиатурный тренажер 3.1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://freesoft.ru/klaviaturnyy_trenazher. – Дата доступа: 17.06.2018.
2. Мисс Юленька – удобный и простой в использовании тренажер английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://programki.by/program-228.shtml. – Дата доступа: 17.06.2018.
3. Проведение противоаварийных тренировок для установки с турбиной ПТ-60. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://twt.mpei.ac.ru/chkov/trenager/Koml_Tren/BXP/PT_60.html. – Дата доступа: 20.06.2018.
4. Фастовец, Р.В. Практика английской речи = English speech practice: 1-й курс. / Р.В. Фастовец [и др.]; под ред. Р.В. Фастовец. – Мн.: ТетраСистемс, 2006. – 480 с.
5. Adobe Photoshop CC [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adobe.com/products/photoshop.html - Дата доступа: 20.06.2018.
6. Delphi – Обзор [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://embarcadero.com/ru/products/delphi. – Дата доступа: 20.06.2018.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ NUCLINO, TORCHPAD, MOODLE ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИКИ-ГЛОССАРИЯ ПО ИЗУЧАЕМЫМ УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ»)

THE USAGE OF NUCLINO, TORCHPAD, MOODLE SERVICES IN THE WIKI-GLOSSARY ON THE DISCIPLINES STUDIED COMPILING (ON THE EXAMPLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGES PRACTICE")

В.Л. Ходонович

V.L. Khodonovich

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: veronikastepup@gmail.com

В статье рассматриваются ВИКИ-технологии, описываются их дидактические свойства. Приводится опыт практического применения данных технологий в составлении ВИКИ-глоссария по изучаемым учебным дисциплинам (на примере учебной дисциплины «Практика иноязычного общения»).

Ключевые слова: ВИКИ-технологии; ВИКИ-глоссарий; ВИКИ-сервисы; современные информационные технологии; дидактические свойства ВИКИ-технологий.

The article describes WIKI-technologies and its didactic properties. The author shares the experience of using WIKI-technologies in foreign language training, particularly in compiling the WIKI-glossary on the disciplines studied (on the example of the academic discipline "Foreign Languages Practice").

Keywords: WIKI-technologies; WIKI-glossary; WIKI-services; modern information technologies; didactic properties of WIKI-technologies.

Жизнь человека на современном этапе развития сложно представить без использования социальных сетей, блогов, облаков хранения информации и т.д. Информационные технологии активно внедряются и в учебный процесс. Преподаватели используют сеть Интернет для распространения необходимых учебных материалов и для организации совместной деятельности учащихся. Сервисы, которые они используют, характеризуются интерактивностью и широким взаимодействием пользователей. Такое современное состояние онлайн-технологий получило название Web 2.0.

Одним из наиболее удобных и эффективных сервисов Web 2.0 являются ВИКИ-технологии. Сысоев П.В. дал следующее определение ВИКИ-технологии: «ВИКИ-технология – это один из видов сервисов Веб 2.0, позволяющий одному человеку или группе людей, находящихся на расстоянии друг от друга, работать над созданием единого документа, внося в него изменения и дополнения» [4]. Этот подход и лежит в основе методики обучения иностранным языкам на основе ВИКИ-технологий. Он основан на принципе, согласно которому среди членов определенной группы общий объем знаний больше, чем каждого по отдельности. Это позволяет расширить базу знаний вокруг конкретной области.

Существует множество сервисов ВИКИ, которые можно использовать для обучения иностранному языку. Изучив и проанализировав наиболее популярные ВИКИ-сервисы, нами были отобраны 3 наиболее практичные платформы Nuclino, Torchpad, Moodle, которые обладают наибольшим потенциалом в составлении ВИКИ-глоссария.

Nuclino – это облачное командное программное обеспечение для совместной работы, которое позволяет участникам сотрудничать и обмениваться информацией в режиме реального времени. Он был основан в 2015 году в Мюнхене, Германия. Некоторые примечательные функции включают в себя совместное редактирование документов в режиме реального времени и визуальное представление информации в виде графов. Nuclino является веб-платформой и в настоящее время не предполагает мобильного приложения для Android или iOS. Сайт представляет информацию на английском языке и не имеет версий на других языках.

Moodle (сокращение от анг. «modular object-oriented dynamic learning environment» – «модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда») – это обучающая платформа, предназначенная для обеспечения педагогов, администраторов и учащихся единой надежной, безопасной и интегрированной системой для создания персонализированных учебных сред. Данный сервис позволяет загрузить программное обеспечение на свой собственный веб-сервер. Платформа построена по проекту «Moodle», который возглавляется и координируется штаб-квартирой Moodle, финансово поддерживаемая сетью из более чем 80 сервисных компаний Moodle Partner по всему миру. Разработанный по педагогическим принципам сервис Moodle используется для смешанного обучения, дистанционного обучения, «перевернутого класса» и других проектов электронного обучения в школах, университетах, компаниях и т.д. Благодаря настраиваемым функциям управления он используется для создания частных сайтов с онлайн-курсами для преподавателей и студентов для достижения основных целей обучения.

Torchpad – это бесплатный сервис, в котором есть инструменты, помогающие создать собственную ВИКИ-страницу с форматированием Markdown и делиться её информацией с другими пользователями. Информация на сервисе доступна только пользователям Torchpad. Платформа имеет интуитивно понятное структурное управление, которое помогает четко перемещаться между страницами ВИКИ, расположенными в древовидной структуре. В Torchpad встроен редактор Markdown, который поддерживает GitHub Flavored Markdown, Mathjax, Wiki Syntax, Drag & Drop для загрузки изображений. Платформа основана на Git (распределённая система управления версиями), позволяющая отслеживать любые изменения на сайте. Torchpad позволяет загружать информацию в хранилище git для резервного копирования.

В качестве учебной деятельности, которая помогла бы раскрыть потенциал данных ВИКИ-платформ нами было выбрано создание глоссария. «Глоссарий (лат. glossarium – «собрание глосс») – словарь узкоспециализированных терминов в какой-либо отрасли знаний с толкованием, иногда переводом на другой язык, комментариями и примерами» [1].

Создание глоссария активно применяется при обучении иностранному языку. В процессе выбора ключевых слов в тексте совершенствуются составляющие читательской компетенции – умение понимать и отбирать информацию. С развитием сегодняшнего мира, где существуют огромные потоки информации разного рода на различных языках, все большую значимость приобретает обучение чтению на иностранном языке.

Данный вид учебной деятельности приводит не только к формированию читательской компетенции, но и к расширению активного словарного запаса. Целью создания данного вида словаря является не профессиональный справочник, который требует глубоких знаний в области лингвистики, а пользовательского учебного глоссария по тексту, при создании которого активизируются и развиваются такие умения и навыки, как вычленение, извлечение и усвоение важной информации в процессе чтения, освоение языковых средств, создание на основе прочитанного нового продукта.

Для реализации потенциала сервисов Nuclino, Moodle, Torchpad в создании глоссария на иностранном языке было выбрано 8 текстов по учебной дисциплине «Практика иноязычного общения»: «Big questions facing modern medical science», «The quest for immortality», «Older mom not so bad», «A cure for wrinkles?», «The price of male beauty», «Genetic engineering», «Is it a sculpture, or is it food?», «Sweet strawmato is pick of the crop». Данные тексты содержат достаточное количество но-

вой лексики и являются отличным материалом для реализации потенциала данных сайтов. В деятельности по созданию глоссария приняли участие студенты 5 курса специальности «СИЯ (преподавания)» факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета. В результате деятельности студентов было создано 8 глоссариев на сервисе Nuclino, 8 глоссариев на сервисе Torchpad и 2 глоссария на сервисе Moodle.

На основе исследованных характеристик и функций сервисов Nuclino, Torchpad, Moodle, а также на основе практического применения данных сервисов при составлении ВИКИ-глоссариев, нами был проведен сравнительный анализ платформ Nuclino, Torchpad, Moodle по разным категориям (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение сервисов Nuclino, Moodle, Torchpad

	Nuclino	Torchpad	Moodle
Регистрация	+	+	- (авторизация по студенческому билету)
Группировка материала по темам	+	-	+
Возможность добавления мультимедийных файлов и ссылок	+ (аудио, изображения, ссылки)	+ (ссылки, изображения)	+ (аудио, видео, изображения, ссылки)
Ограничение доступа	+	+	-
Возможность получения уведомлений	+ (на платформе, на e-mail)	-	+ (на платформе, в приложении)
Мобильное приложение	-	-	+
Версии на других языках	-	-	+
Автоматическое сохранение информации	+	-	-
Экспорт файла	+	-	+
Разметка Markdown	+	+	-
Поиск по сайту	+	+	+
История создания	- (только в платной версии)	+	+
Платная версия сайта	+	-	+
Перемещение элементов	+	-	-

Печать файла	-	-	+
Комментарии	-	-	+
Автоматическое оценивание выполненных заданий	-	-	+

Данная таблица показывает, что сервисы Nuclino, Moodle, Torchpad имеют как преимущества, так и недостатки.

Платформа Nuclino имеет хорошо организованную структуру, которая дает возможность объединять документы по темам, перемещать их, а также предполагает добавление мультимедийных файлов различного рода (аудио, видео, изображения и т.д.). Данные документы можно экспортировать в различных форматах (pdf, doc) или скачать целым архивом. Преимуществом данного сервиса является то, что редактор автоматически сохраняет все выполненные изменения. Кроме того, сам сайт предполагает несложную регистрацию, добавление участников в проект по ссылке, а также поиск по всему сайту. Администраторы имеют возможность ограничивать доступ к проекту. Для более простого и удобного использования платформы, сайт предполагает возможность получения уведомлений. Однако, самым большим недостатком платформы является невозможность просмотра истории создания документа. Сайт также не имеет мобильного приложения и версий на других языках, кроме английского. Несущественным минусом может быть невозможность комментирования документов и печати файлов с самого сайта. Возможно, препятствием использования Nuclino в образовательном процессе станет то, что сайт не имеет функции автоматического оценивания выполненных заданий.

На платформе Torchpad также возможно создавать ВИКИ-глоссарий, однако с некоторыми ограничениями. Как и на сервисе Nuclino, сайт предполагает наличие текстового редактора с разметкой Markdown и возможность добавления мультимедийных файлов, однако ограничивается только изображениями. Сам сайт предполагает довольно простую регистрацию пользователей, а также обширный поиск по сайту. Администраторы сайта имеют возможность ограничивать доступ к редактированию документа. Самым главным преимуществом платформы Torchpad по сравнению с сервисом Nuclino является возможность просмотра истории создания документа. Тем не менее, сайт не дает возможности группировать материал по темам, что делает навигацию более сложной. Данная платформа не предполагает автоматического сохранения документа. Вся информация сохраняется на сайте вручную нажатием «Save». Как и на сайте Nuclino, документы не могут быть напечатаны со страницы сайта. Однако, данный сервис не имеет функ-

ции экспорта файлов в отличие от остальных ВИКИ-сервисов. Сервис Torchpad, подобно сервису Nuclino, не содержит раздела комментариев, что может негативно сказаться на учебной деятельности. Данный сайт не имеет ни автоматического оценивания выполненной работы, ни мобильного приложения, ни версий на других сайтах, ни платной версии сайта, которая может предоставить расширенные возможности для реализации в образовательном процессе.

Платформа Moodle является более ориентированной на образовательный процесс в отличие от сервисов Nuclino и Torchpad. Сайт предполагает использование мультимедийных файлов различного рода, а также ссылки на полезные материалы, удобную организацию материала по темам. Данные файлы можно легко экспортировать в различных форматах, а также, в отличие от сервисов Nuclino и Torchpad, печатать со страницы сайта. Для более удобного взаимодействия между участниками проекта платформа дает возможность оставлять комментарии, просматривать историю изменения документа, искать информацию по сайту. Еще одним преимуществом Moodle является наличие мобильного приложения и версий на других языках, что делает данный сервис широко применимым среди преподавателей и студентов по всему миру. Возможно также получение уведомлений как на самой платформе, так и в приложении. Самым главным преимуществом является автоматическое оценивание выполненных заданий, что, несомненно, облегчает работу с сайтом, а также делает его наиболее эффективным для применения в обучении иностранному языку. Однако, несмотря на описанные выше преимущества, платформа не предполагает автоматического сохранения документа и ограничение доступа к редактированию документа.

Проанализировав характеристики и функции сервисов Nuclino, Torchpad, Moodle, а также проведя сравнительный анализ данных сервисов, можно сделать вывод, что все три сервиса отлично подходят для учебно-познавательной деятельности по составлению глоссария благодаря потенциалу данных платформ. Они обладают примерно одинаковыми характеристиками и функциями, так как являются ВИКИ-сервисами. Они отличаются лишь незначительными признаками, которые никак не сказываются на качестве учебной деятельности. Как у преподавателя, так и у студентов не возникнет трудностей при использовании любого из данных сервисов.

Мы также проведи опрос среди студентов 5 курса специальности «Современные иностранные языки (преподавание)», которые использовали данные сервисы в составлении глоссария по учебной дисциплине

«Практика иноязычного общения». Студентам было предложено оценить платформы по шкале от 0 до 5 по следующим критериям:

1. Регистрация.
2. Дружественность интерфейса.
3. Сохранение редактируемой информации.
4. Работа в режиме реального времени.
5. Организация материала.
6. Форматирование текста.

Отметка «0» предполагала «трудно, плохо, непонятно», а «5» – «легко, отлично, понятно».

Результаты оценивания студентами сервисов Nuclino, Torchpad, Moodle по вышеперечисленным критериям представлены на рисунке 1 в виде диаграммы. Она показывает, что наиболее высоко студены оценили платформу Torchpad, затем платформу Nuclino и наиболее низко платформу Moodle.

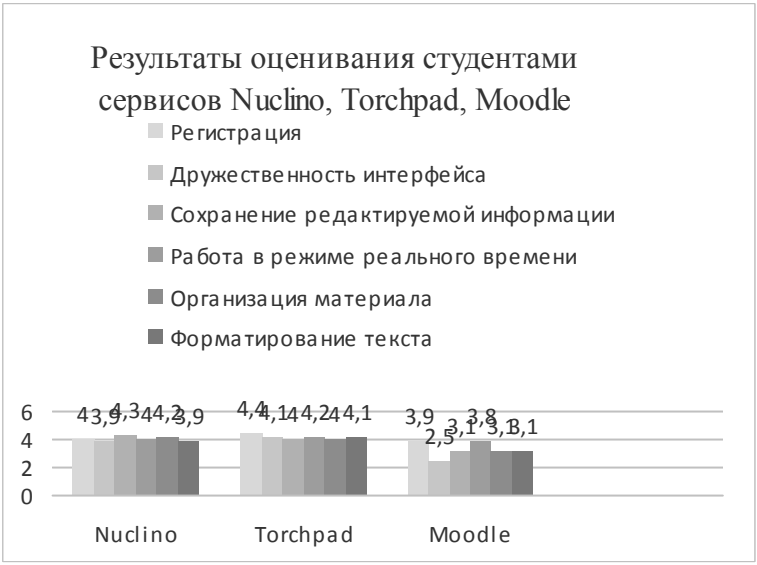


Рис. 1. Результаты оценивания студентами сервисов Nuclino, Torchpad, Moodle

Разница между оценками, указанными в таблице, незначительная. Это свидетельствует о том, что данные сервисы обладают примерно одинаковыми характеристиками и функциями, так как являются ВИКИ-сервисами.

Отзывы студентов о работе с сервисами Nuclino, Torchpad, Moodle оказались в целом положительными. Студенты остались довольны использованием данных платформ в учебно-познавательной деятельности и считают применение данных сервисов в образовательном процессе эффективным.

Таким образом, практическое использование сервисов Nuclino, Torchpad, Moodle в учебной деятельности по созданию глоссария показывает, что данные платформы обладают большим потенциалом и отлично подходят для применения в обучении иностранному языку. Перечисленные выше сервисы обладают высоким уровнем интерактивности, что облегчает взаимодействие преподавателя и учащихся. Данные платформы также предоставляют доступ к созданию и редактированию документа в любое время и в любом месте. Проведенное нами исследование показало, что данное свойство ВИКИ-сервисов упрощает учебную деятельность и делает создание ВИКИ-глоссария более быстрым и удобным. Сайты Nuclino, Torchpad, Moodle также повышают мотивацию учащихся в изучении иностранного языка, благодаря дружественности интерфейса, нелинейности и гипертекстовой организации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Веб 3.0 [Электронный ресурс] / Викиреальность. – Режим доступа: http://www.wikireality.ru/wiki/Веб_3.0. – Дата доступа: 23.04.2018.
2. Глоссарий [Электронный ресурс] / Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Глоссарий. – Дата доступа: 23.01.2018.
3. Патаракин, Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е.Д. Патаркин. – Москва: Интуит, 2007. – 64 с.
4. Сысоев, П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2013. – № 3 (23). – С. 140-152.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

MODERN APPROACHES TO TEACHING WRITING IN THE GERMAN LANGUAGE

О.П. Шабан

O.P. Shaban

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: schaban.olga@rambler.ru

В статье проанализирована специфика письменной речевой деятельности, представлены современные подходы к обучению иноязычной письменной речи, сделан вывод о том, что на сегодняшнем этапе обучения необходимо сбалансированное сочетание всех рассмотренных подходов.

Ключевые слова: иностранный язык; письменная речь; система онлайн-обучения Moodle.

The article analyzes the specificity of writing and presents modern approaches to teaching writing in the foreign language. It is concluded that today's stage of education requires a balanced combination of all considered approaches.

Keywords: foreign language; writing; online learning system Moodle.

В настоящее информационное время растущей мобильности, глобальной коммуникацией посредством Интернета возрастает значение письменной речи в жизнедеятельности человека.

Различают письмо и письменную речь. Под письмом понимается владение графикой и орфографией, доведённое до уровня навыка; для письменной речи важно выражение мыслей с помощью определенного графического кода, речевого умения. Письменную речь определяют как вид речевой деятельности.

Письменная речь имеет особенности, отличающие её от других видов речевой деятельности. Эти особенности имеют свою психологическую и лингвистическую природу.

Относительно особенностей первого рода следует отметить, что письменная речь – это, прежде всего монологическая, контекстная речь. Будучи порождаемой в условиях, не зависящих от временных факторов, она отличается большей логичной стройностью, продуманностью, как композиции, так и выбора языковых средств.

Впервые письменная речь стала предметом специального исследования в работах Л.С. Выготского. Он показал, что письменная речь с психологической точки зрения существенно отличается от устной и внутренней и представляет собой по отношению к ним специфическое психологическое образование.

«Пользование письменной речью предполагает принципиально иное, чем при устной речи, отношение к ситуации, требует более независимого, более произвольного, более свободного отношения к ней». Для развития письменной речи необходимо формирование способности к абстракции [1, с. 361].

Виды речевой деятельности взаимосвязаны: письмо тесно связано с говорением и чтением. Возможности взаимосвязанного использования всех видов речевой деятельности интенсифицируют учебный процесс.

Письменная речь определяется как фиксированная особым образом устная речь, является продуктивным видом РД. Связь между ними проявляется в близости модели порождения, а также в корреляции психологических механизмов. Продуктом письменной и устной речи является высказывание определённого содержания. При формулировке высказывания возникает необходимость в отборе языковых средств и связи слов в предложения. Письменная речь сопровождается устной речью, произносимой во внутренней речи. В отличие от говорения устные фразы фиксируются на письме в более строгом, грамматически и стилистически оформленном виде.

Устная речь сопровождается мимикой и жестами, которые тоже несут смысловую нагрузку. Для устной речи характерна синхронность (временное и пространственное единство) говорящего и слушающего. Письменная речь в настоящее время может быть, как синхронной (форумы, чаты) так и асинхронной, собеседник при этом отсутствует. Основной характеристикой письменного текста является связность, достаточная грамматическая полнота, чтобы письменное сообщение было понятным для адресата. Обладание компетенциями в устной речи не означает автоматически наличие данных компетенций в письменной речи. Необходимо целенаправленно подходить к обучению письменной речи.

Письмо тесно связано также с чтением. С помощью письменных упражнений осуществляется закрепление языкового материала, одновременно выполнение письменных упражнений способствуют совершенствованию техники чтения и успешному развитию умений извлекать и запоминать информацию.

Письменная речь тесно связана с развитием мышления. Письмо помогает структурировать и упорядочивать мысли. Письменная речь об-

ладает обучающей и образовательной функцией. Письменная речь вынуждает к более долгой и интенсивной рефлексии по поводу содержания и оформления, способствует лучшему пониманию, усвоению и запоминанию [2, с. 86].

Письменная речь как средство коммуникации имеет свои психолингвистические особенности. Во время письма задействованы несколько органов чувств (каналов восприятия). Зрительный канал: мы видим, что пишем. Слуховой канал: звуки речи ассоциируются с определёнными буквами, буквосочетаниями. Речедвигательный канал: человек сопровождает письмо внутренней артикуляцией. Двигательный канал: движения рукой. Поскольку в процессе письма задействованы различные каналы, большинство людей лучше усваивают материал, если у них есть возможность его письменно зафиксировать [2, с. 75].

Стоит отметить, что в настоящее время рекомендуется взаимодействие устного и письменного общения в процессе учебных занятий, что не исключает устного опережения на стадии введения материала и его первичного закрепления и активизации [5, с. 72].

Письменная речь на иностранном языке на начальном этапе изучения обладает следующими отличительными характеристиками: трудности в написании текстов (планирование, разделение и вопросы содержания), характерные для письменной речи на родном языке, дополняются трудностями, обусловленными иностранным языком (орфография, грамматические, лексические и текстпрагматические: обращение, структура письма) проблемы. Эти трудности постоянно усложняют процесс планирования, и поэтому продуцирование письменного текста на иностранном языке протекает медленнее и требует больших усилий, чем на родном языке.

Наряду с говорением письмо является продуктивным видом речевой деятельности и тесно взаимосвязано с формированием навыка говорения.

Выделяют 3 дидактических подхода к обучению письменной речи:

– формально-языковой/прямой(direktive);

– формально-структурный/ текстоцентрический/ textlinguistische;

– содержательно-смысловой/ процессуальный/ prozessorientierte.

Эти подходы характеризуют развитие взглядов на обучение письменной речи.

Формально-языковой /прямой (direktive) подход характеризовался ограниченным использованием письма. Обучение письменной речи считалось второстепенным. Письменная речь рассматривалась как средство обучения и совершенствования грамматических, лексических, ре-

чевых, языковых навыков, речевых монологических и диалогических умений.

При данном подходе письмо рассматривается как средство обучения. Система упражнений по обучению письменной речи состоит из подготовительных языковых упражнений (воспроизведение образца по аналогии, подстановка и трансформация, вопросно-ответные упражнения, диктант) и речевых упражнений (изложения, короткое сочинения на заданную тему). Основным критерием в оценивании письменной речи является её языковая (грамматическая, лексическая) правильность, в то время как содержание текста отходит на второй план. Ошибки исправлялись преимущественно учителем.

Недостатком данного подхода является то, что большинство упражнений составляют упражнения на трансформацию или дополнение изученных структур. При обучении письменной речи упущено рассмотрение такой особенности текста как целостность.

Формально-структурный подход хорошо разработан в методике обучения иноязычной письменной речи. Он основывается на данных лингвистики об особенностях коммуникации в письменной форме, выраженных в речевом продукте – тексте. Текст является образцом, подлежащим анализу и имитации.

Сторонники данного подхода тесно связывают развитие письменной речи с чтением. Первым этапом является чтение и анализ текстов. Следующий этап работы это анализ текста. Затем осуществляется построение высказываний по аналогии. К основным типам заданий относятся имитация образцов, составление предложений, небольших отрезков текста с опорой на ключевые слова. В качестве домашнего задания задаётся выполнение основного письменного задания (например, написать личное или деловое письмо, эссе).

Редактирование письменных работ осуществляется в основном учителем, основным критерием выступает грамматическая и орфографическая правильность написанного, а также соответствие письменного высказывания требованиям языковой правильности и нормативности, стройности композиции, стилистической выдержанности [6, с. 23].

Формально-структурный подход, ориентированный на продукт-текст, актуален в условиях высшего образования, так как письменные сообщения, личные и официальные письма должны быть написаны с соблюдением определённой формы. Данный подход важен и при подготовке к письменной части сертификационных экзаменам (где требуется написать официальное, личное письмо, описать графики, эссе), так как в них оценивается законченное речевое произведение, созданное обучаемым за определённое время.

Содержательно-смысловой (процессуальный) подход основывается на изучении процесса порождения письменных высказываний. Более точно можно описать продуцирование текста, опираясь на модель исследователей Ж.Р. Хайес и Л.С. Фловер [5, с. 110].

Согласно данной модели письмо является деятельностью, направленной на решение определённой коммуникативной задачи. Письмо рассматривается исследователями как динамический процесс, во время которого процессы планирования, формулирования и правки осуществляются одновременно.

Вмешательство преподавателя в письменный процесс максимально ограниченно, его роль заключается к помощи учащимся выработать необходимые стратегии в области письменной речи.

Стоит отметить, что процессуальный подход был разработан с опорой на модель порождения письменного высказывания носителей языка. В настоящее время эта модель используется с учетом специфики создания письменного сообщения на иностранном языке. Письмо рассматривается как комплексный процесс; обучение письменной речи происходит посредством соответствующих упражнений, которые направлены на тренировку планирования, формулировки и редактирования текста.

По нашему мнению, вариант построения учебной деятельности по овладению письменной речью, на основе синтеза двух подходов, формально-структурного и процессуального подходов даёт возможность использовать преимущества каждого из существующих подходов

Из формально-структурного подхода, так как в нём уделяется большое внимание соблюдению структурных особенностей текста, адекватному отбору и структурированию лексических единиц, синтаксису и обеспечению связности текста, мы используем при построении системы упражнений этапы работы:

1) ознакомление;

2) письмо по опорам и образцам;

3) письмо по заданным ориентирам;

4) самостоятельное письмо.

В процессуальном подходе мы считаем важным, что основной задачей обучения является сформировать и развить у обучаемого умения планировать, письменно реализовать свою основную мысль.

В результате анализа подходов к обучению письменной речи мы считаем оптимальной организацию выполнения письменного задания в три этапа, где первый этап подготавливает письменную речь, а последний – осуществляет интеграцию созданного учащимся письменного продукта в последующую учебную деятельность в соответствии с контекстом занятия.

Эффективным методом для активизации лексики на подготовительном этапе является технология мозгового штурма, наброски мыслей, использование ментальных карт. На этапе работы с готовым тестом используется обмен работами с последующим их обсуждением. В процессе обучения постоянно уделяется внимание способам и средствам обеспечения связности текстов, употреблению языковых средств с учётом цели коммуникации.

Применительно к занятиям по иностранному языку в вузе, мы считаем, что наиболее оптимальным при обучении иноязычной письменной речи будет использование технологии смешанного обучения. Очное традиционное обучение с основным акцентом на устную речь сочетается с элементами асинхронного и синхронного электронного обучения, с основным акцентом на письменную коммуникацию.

В качестве базы для создания сопровождающих онлайн ресурсов по курсу «Практика устной и письменной речи» выступала система онлайн-обучения Moodle. LMS Moodle считается наиболее удобной для использования в образовательных практиках, так как она обладает широкими возможностями для создания электронных учебных материалов и для организации доступа к ним.

Одним из основных принципов обучения иноязычному общению является принцип поэтапного формирования речевых навыков и умений.

При составлении системы упражнений мы опирались на классификацию упражнений, предложенную А.Н. Щукиным: подготовительные (языковые), условно-речевые, речевые, а также на комплекс упражнений, разработанный М.А. Татариновой для дистанционного обучения иноязычной письменной речи. Последовательное формирование умений и навыков иноязычной письменной речи представлено в системе упражнений на онлайн-платформе Moodle. Сопровождающий онлайн-курс содержит подготовительные (языковые), условно-речевые, речевые упражнения.

Подготовительные упражнения направлены на снятие трудностей социокультурного и лингвистического характера, активизацию изученного языкового материала. Подготовительные упражнения при обучении иноязычной письменной речи на начальном этапе разделяются на: 1) упражнения на снятие лингвистических трудностей при овладении иноязычной письменной речью; 2) упражнения на устранение социолингвистических и социокультурных трудностей письменной речи; 3) упражнения, направленные на формирование композиционных умений и навыков письма [3, с. 164].

Подготовительные упражнения ориентированы на форму и структуру текста (личное письмо, деловое письмо, эссе). При выполнении данных упражнений происходит анализ речевого материала, используемого в тексте с целью усвоения учащимися речевых образцов и клише, необходимых для решения коммуникативной задачи в ситуации порождения собственных текстов. На данном этапе работы осуществляется тренировка употребления изученных лексических и грамматических единиц. Для закрепления лексико-грамматического материала используются упражнения

на заполнение пропусков, перефразирование, трансформация, нахождение соответствий лексических единиц и их дефиниций, составление синонимического ряда. Для формирования композиционных умений и навыков письма используются упражнения на применение разнообразных средств связи внутри предложения и между предложениями в абзаце. Подготовительные упражнения – это в основном упражнения закрытого типа. Они предполагают единственно верный ответ и способ выполнения задания.

Условно-речевые упражнения имитируют реальную коммуникацию в учебных условиях. Они представлены следующими видами:

– написание текста по аналогии;

– упражнения на дополнение, которые представляют ряд незавершённых предложений и сопровождаются заданием закончить их по смыслу или используя информацию прочитанного текста. В результате привлекается внимание учащихся к связующим элементам;

– написание текста с использованием вербальной или вербально-изобразительной опоры.

Речевые упражнения представляют собой выполнение коммуникативных заданий, в них уделяется преимущественное внимание к содержанию, а не к лингвистической форме, учитываются условия реальной коммуникации и на достижение определенного результата коммуникации. В качестве результата выступает продукт в виде письменного речевого произведения (сообщение на форуме, письмо, эссе).

Речевые (коммуникативные) упражнения курса представлены упражнениями открытого типа, которые не предполагают один единственно верный вариант ответа. Упражнения открытого типа позволяют каждому учащемуся проявить свою индивидуальность, высказать мнение и тем самым внести посильный вклад в речевое общение. Речевые упражнения представлены упражнениями в написании письменных сообщений по словесным или визуальным опорам.

На онлайн-платформе Moodle упражнения закрытого типа реализовывались посредством использования элементов «Лекция» и «Тест»,

позволяющие осуществлять как тренировку, так и самостоятельный контроль. Основным отличием представления упражнений в модулях в «Лекция» и «Тест» является, что модуль «Тест» имеет линейную траекторию выполнения упражнений, в то время как модуль «Лекция» позволяет задать нелинейную траекторию. В зависимости от правильности ответа, учащимся предлагаются задания по следующей теме или дополнительные задания. Для реализации заданий открытого типа применялись инструменты «Вики», «Форум». При этом при выполнении заданий с использованием инструмента «Форум» учащиеся не только оставляли своё сообщение, но и им необходимо было прокомментировать сообщения своих коллег. Что отражало реальную коммуникацию в виртуальной среде.

Апробация электронного курса «Практика устной и письменной речи» проводилась в 2017-2018 уч. году на базе факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета. Экспериментальное обучение осуществлялось на занятиях по иностранному (немецкому) языку со студентами 3-го курса отделения «Современные иностранные языки». Немецкий язык изучается как второй иностранный язык.

Аудиторные учебные занятия сопровождались курсом «Практика устной и письменной речи» на онлайн-платформе Moodle. Данный курс был направлен на формирование и развитие компетенций в письменной речи. В ходе опроса 77% студентов отметили, что им понравилось выполнять задания. В качестве положительных моментов была отмечена наглядность материала, возможность выполнять задания в удобное время и многократно для повторения, возможность посмотреть работы товарищей. В качестве отрицательных моментов были отмечены технические проблемы. Также студенты обратили внимание на особенности набора букв немецкого алфавита на клавиатуре.

Промежуточный и итоговый контроль, проведенный на основе заданий анкета, личное письмо, деловое письмо, составление презентации продемонстрировал положительные тенденции в динамике роста умений и навыков иноязычной письменной речи. В начале обучения только 23% учащихся справились с заданием, то в конце обучения – 85%. Прирост количества учащихся, справившихся с заданием на высоком уровне, составил 15%, на среднем уровне 46%.

Одновременно можно отметить изменение отношения к выполнению письменных заданий. В конце обучения 37% сочли выполнение заданий на написание личного или делового письма сложными, в то время как в начале обучения 85% считали данный вид работ сложным.

Представленная система упражнений обучения иноязычной письменной речи и её реализация с использованием СДО (Moodle) представляет собой комплексное единство, которое направлено на формирование коммуникативной компетенции при обучении письменной речи. В комплексе присутствуют во взаимосвязи подготовительные, условно-речевые и речевые упражнения. Данный комплекс упражнений создаёт мотивацию, содержит стимулы и опоры, вызывает интерес к содержанию предмета, способствует повышению эффективности обучения иноязычной письменной речи, обеспечивает возможность обратной связи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь. / Л. С. Выготский. – М.: Хранитель, 2008. – 668 с.
2. Гец, М.Г. Обучение студентов языкового вуза творческой письменной речи в контексте межкультурной коммуникации (английский язык): дис. канд. пед. наук / М.Г. Гец. – Минск, 2003. – 184 с.
3. Татаринова, М.А. Теоретические основы создания и использования дистанционного курса обучения иноязычной письменной речи для студентов 2-3 курсов лингвистического вуза: на материале английского языка: дис. канд. пед. наук М.А. Татаринова. – М., 2005 – 338 с.
4. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 3–е изд. – М.: Филоматис, 2007. – 475 с.
5. Funk, H. Aufgaben, Übungen, Interaktion / H. Funk [u. a.]. –München: Klett–Langenscheidt, 2014. – 184 S.
6. Kast, B. Fertigkeit Schreiben / B. Kast. – München : Klett–Langenscheidt, 2003. – 232 S.

АНАЛИЗ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИКИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛ)

THE ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF EARLY ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF THE KAZAKHSTAN SCHOOLS)

Т.Ю. Шелестова

Tatyana Y. Shelestova

Карагандинский государственный университет
им. академика Е.А. Букетова
г. Караганда, Казахстан
Academician Y. A. Buketov Karaganda State University
Karaganda, Kazakhstan
e-mail: shelestova2009@mail.ru

В контексте идей полиязычного образования важность раннего обучения английскому языку возрастает в Казахстане с каждым днем. Несмотря на многие положительные процессы в области раннего обучения иностранным языкам, многие проблемы все еще остаются нерешенными. В данной статье даны анализ и оценка перспективы развития раннего обучения английскому языку в Казахстане.

Ключевые слова: ранее обучение; английский язык; методика преподавания.

Importance of early English language teaching increases in the Kazakhstan context and with the ideas of multiculturalism and multilingualism. Despite many positive sides to standardizing early English language teaching in Kazakhstan many problems still remain to be tackled. The aim of the article is to give an account of the importance, evaluation and the development perspective of early English language teaching in Kazakhstan.

Keywords: early foreign language teaching; English language teaching.

Социально-экономическое развитие современного Казахстана проходит в рамках пяти институциональных реформ, выдвинутых Президентом страны Н.А. Назарбаевым. Стратегия их реализации четко и ясно изложена в принятом программном документе «100 конкретных шагов по реализации 5 институциональных реформ». Этот план реформ назван Главой государства «Планом нации», осуществление которого должно стать задачей «номер один» на предстоящие 10-15 лет [3].

Для реализации указанных реформ в системе образования предстоит выполнить определенные шаги, в частности, 79 шаг предусматривает поэтапный переход на английский язык обучения в системе образования – в старшей школе и вузах [4].

В современных условиях по новому актуализируется проблема обучения иностранным языкам (далее ИЯ) в начальной школе, стратегия которой строится согласно новым приоритетам школы в XXI веке, школы как источника развития у учащихся творческой активности и способностей самостоятельно решать возникающие проблемы в форме общения [5]. «Иностранный язык» как учебный предмет имеет большие потенциальные возможности для развития личности учащегося, так как в данном учебном предмете охватываются все сферы жизнедеятельности и затрагиваются все сферы человеческого общения [1]. Более того, изучение данного предмета должно осуществляться в соответствии с новым Государственным общеобязательным стандартом начального образования, Типовым учебным планом и Типовыми учебными программами по английскому языку. Задача усложняется еще и тем, что в Государственной программе развития образования и науки РК на 2015-2019 годы предусмотрен поэтапный переход на трехъязычное образование [2].

Одним из возможных способов разрешения упомянутых выше вопросов является разработка научно-методической основы успешного обучения ИЯ детей младшего школьного возраста, характеризующейся целостностью и системностью. Это становится возможным при создании методики, учитывающей специфику изучения ИЯ в начальной школе.

Предлагаемая методика обучения иностранному языку рассматривается как целостная образовательная система, включающая совокупность теоретико-методических характеристик, которые раскрывают сущность начального иноязычного обучения и объясняют специфику процесса обучения младших школьников.

Логика разработки предлагаемой нами методики состоит из трех шагов (рисунок 1):

ШАГ I. Целеполагание раннего обучения ИЯ	цель и задачи обучения английскому языку на начальном этапе
ШАГ II. Планируемый результат	распределенная по уровням владения ИЯ и видам речевой деятельности системная совокупность знаний, умений и навыков, ценностей, необходимых для иноязычного общения учащихся начальной школы
ШАГ III. Совокупность средств трансформации цели в планируемый результат	иерархия принципов, содержание, технология и средства раннего обучения английскому языку в начальной школе

Рис. 1. Логика разработки предлагаемой методики раннего обучения иностранному языку

Опытно – экспериментальная работа была организована для проверки эффективности разработанной нами методики раннего обучения английскому языку в условиях перехода на трехъязычное образование.

Эксперимент осуществлялся в двух школах, в одной из которых были сформированы контрольные группы (КГУ СШИД № 77 г. Караганды), в другой – экспериментальные группы (КГУ гимназия № 3 г. Караганды).

Особенностью экспериментальной базы нашего исследования является то, что гимназия № 3 г. Караганды являлась на тот момент пилотной школой по апробации нового ГОС НО-2015.

Количество участников образовательного процесса, принявших участие в экспериментальном обучении, отражено в таблице 1.

Таблица 1

Контингент участников эксперимента

№ классов	Класс / кл-комплекты	Наименования школ	Численность учащихся	Численность учителей
1	1 класс (2)	КГУ гимназия №3	58	5
2	1 класс (2)	КГУ СШИД №77	60	5
Итого	4 класс-комплекта	2 школы	118	10

Для достижения цели предстояло решить следующие задачи:

– на основании разработанных критериев оценки учебных достижений разработать показатели и способы проверки (дидактический материал для учащихся 1-го класса и инструктивный материал для учителя);

– выявить динамику формирования иноязычной речевой деятельности учащихся 1-го класса;

– обработать полученные результаты диагностики с использованием статистических методов описательного анализа.

Объектом контроля по аудированию явились умения ученика понимать аутентичный текст на слух с извлечением общей и детальной информации. Целью контрольных заданий по говорению явилась проверка сформированности способности младших школьников к монологической и диалогической речи в соответствии с программными требованиями. Первое задание имело своей целью проверить умения младших школьников строить монологическое высказывание, используя одно из основных коммуникативных типов речи (рассказ, сообщение, описание), цель второго – строить диалогическое высказывание, используя диалог-расспрос, диалог-побуждение к действию, диалог-обмен мнениями. Контроль говорения проводился в 1 классе в игровой форме.

Система оценивания включала в себя сбор и анализ данных и подготовку отчета по оценке. Данные отчета – входные данные для проведения процесса мониторинга, включали в себя:

– контингент учащихся;

– критерии оценки аудирования и говорения (таблица 2, таблица 3);

– анализ собранных данных, обработку результатов;

– выводы и рекомендации, полученные входе оценки уровня сформированности видов речевой деятельности по английскому языку учащихся 1-х классов (аудирование и говорение) при использовании методов: тестирования, наблюдения, сбора данных.

Таблица 2

Критерии оценивания уровня сформированности у младших школьников умений аудирования

Уровень	Критерии оценки	Количество баллов
Высокий	Понимание учащимися содержания текста на слух составляет 90-100% (полное понимание). Все задания по тексту выполнены в полном объеме. Допустимое количество смысловых ошибок при ответе на вопросы к прослушанному тексту – 1	10–9
Средний	Понимание учащимися содержания текста на слух составляет более 70% (понимание без деталей). Выполнено 2/3 заданий от общего объема. Допустимое количество смысловых ошибок при ответе на вопросы к прослушанному тексту составляет 2-3.	8-7

Низкий	Понимание учащимися содержания текста на слух составляет более 50% (понимание основного смысла текста).Выполнено 1/3 заданий от общего объема. Допустимое количество смысловых ошибок при ответе на вопросы к прослушанному тексту составляет 4-5.	6-5
Нулевой (способность не развита)	Понимание учащимися содержания текста на слух составляет менее50%. Задания выполнены неправильно. Допустимое количество смысловых ошибок при ответе на вопросы к прослушанному тексту – более 5.	5–0

Достоверность полученных результатов была подтверждена с помощью методов математической статистики с применением Мастера функций Microsoft Excel. Для подтверждения эффективности эксперимента был выбран многофункциональный статистический критерий χ^2 Пирсона и было зафиксировано преобладание положительных сдвигов над отрицательными.

Мы применили данный инструмент анализа в исследовании двух видов речевой деятельности: аудирования и говорения, до и после проведения занятий посредством применения разработанной методики раннего обучения английскому языку.

Замеры показателей производились в группах до начала экспериментального обучения (констатирующий этап), после проведения формирующего этапа в середине эксперимента (формирующий этап) и в конце после проведения рефлексивного этапов обучения (контрольный этап).

Была проведена комплексная и качественная оценка уровня сформированности видов речевой деятельности (говорение и аудирование), позволяющая проследить динамику развития в целом. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Мониторинг динамики развития иноязычного говорения и аудирования у учащихся 1-го класса экспериментальной и контрольной групп

Этапы эксперимента/ группы	Констатирующий этап	Формирующий этап	Контрольный этап	Абсолютный прирост
ЭГ	Срэ=1,4	Срэ=1,817	Срэ=2,32	G=0,92
КГ	Срк =1,375	Срк =1,5	Срк =1,775	G=0,4
Коэффициент эффективности	Кэфф = 1,02	Кэфф = 1,21	Кэфф = 1,307	-

Результаты, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе иноязычная речевая деятельность развивается быстрее.

Сопоставляя результаты эксперимента, можно отметить изменения, произошедшие в уровнях сформированности иноязычной речевой деятельности у учащихся экспериментальной группы. Значительно увеличилось число учащихся со среднем и высоким уровнем сформированности иноязычной речевой деятельности в экспериментальной группе. Данный факт позволяет сделать вывод, что разработанная методика раннего обучения английскому языку способствует эффективному развитию иноязычной речевой деятельности учащихся 1-го класса, в то время как в контрольной группе переход учащихся с одного уровня на другой осуществлялся более медленно.

В таблице 4 представлены данные эмпирического значения критерия $\chi^2_{эмп}$ для экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 4

Эмпирические значения критерия $\chi^2_{эмп}$ на констатирующем, формирующем и контрольном этапах по видам речевой деятельности (говорение и аудирование) двух групп

Этапы	Значения эмпирического $\chi^2_{эмп}$ по соответствующим компонентам двух групп	
	Говорение	Аудирование
Констатирующий	0,6914	0,51
Формирующий	6,47	7,01
Контрольный	12,54	10,0976

Сравнивая значения эмпирического коэффициента с критическим значением по порядковой шкале, констатировали, что:

1) на констатирующем этапе характеристики сравниваемых выборок экспериментальной и контрольной групп совпадают, т.к. значение эмпирического коэффициента $\chi^2_{эмп}$ по каждому из компонентов ниже критического;

2) на формирующем этапе прослеживается положительная динамика эмпирического коэффициента по сравнению с предыдущим этапом, что свидетельствует о том, что в экспериментальной группе иноязычная речевая деятельность у учащихся 1-го класса развивается успешнее в процессе экспериментального обучения;

3) на контрольном этапе как и на формирующем эмпирический коэффициент больше критического ($\chi^2_{эмп} > \chi^2_{0,05}$), следовательно, можно

сделать вывод, что произошедшие изменения в уровне сформированности иноязычной речевой деятельности у учащихся в экспериментальной группе не вызваны случайными причинами, а являются следствием реализации методики раннего обучения английскому языку.

Разница в результатах экспериментальной и контрольной групп убедительно свидетельствует, что развитие иноязычной речевой деятельности учащихся 1-го класса в процессе обучения английскому языку протекала успешнее.

Таким образом, результаты опытного обучения доказали эффективность предлагаемой нами методики, учитывающей специфику начальной ступени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы.
2. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы: утв. 01 марта 2016 года. http://www.akorda.kz/ ru/official_ documents/strategies_and_programs.
3. План нации «100 конкретных шагов по реализации 5 институциональных реформ». https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31977084.
4. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства. http://www.akorda.kz/ ru/official_ documents/strategies_and_programs.
5. Республика Казахстан. Закон РК. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 22.12.2016 г.). http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747.

A WAY TO PROMOTE STUDENTS' INDEPENDENT STUDY WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

N.M. Shishkina, N.I. Malykhina

Н.М. Шишкина, Н.И. Малыхина

Voronezh State University
Voronezh, Russia
Воронежский государственный университет
Воронеж, Россия
e-mail: shishknat@.mail.ru, kni.07@mail.ru

The paper focuses on finding ways to extend students' learning outside the classroom and develop learner autonomy. The authors present a Moodle-

based course «English Guide for IT Specialists» designed to promote independent study of students doing a Master's degree in such academic fields as: Applied Mathematics and Informatics, Computer Science and Information Technology.

Key words: students' independent work; Moodle-based course; reading; writing; listening and communication skills; video-based tasks.

В статье рассматриваются способы расширения самостоятельного обучения студентов и развития автономии обучающихся. Авторы представляют созданный на базе обучающей платформы Moodle электронный учебный курс «English Guide for IT specialists», предназначенный для организации самостоятельной работы магистрантов, обучающихся по специальностям: прикладная математика и информатика; компьютерная наука и информационные технологии.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов; электронный учебный курс на базе Moodle; навыки чтения; письма; аудирования и говорения; задания на основе видео.

One of the challenges language teachers have faced over the years is how to help students develop learner autonomy.

The process of learning a foreign language is a monumental task for non-native learners who have to deal with not only new sounds, grammar and vocabulary but also to compare the language and culture of others with their own. Above all, it takes a lot of time and requires great patience. In this case, it is extremely important for teachers to find ways to extend students' learning outside of the classroom and encourage them to take control over their learning while still being able to monitor and support the students.

Today one of the effective ways to solve this problem is to use new interactive technologies and web tools. For instance, you can use Moodle, the free-to download course management software, which enables users to build e-learning courses [1, p. 34].

At Voronezh State University a Moodle-based course «English Guide for IT Specialists» has been designed to promote independent study of students doing a Master's degree in such academic fields as: Applied Mathematics and Informatics, Computer Science and IT [2, p. 164].

The course aims to provide practice in English in the context of the students' fields: computing and information technology.

In accordance with the curriculum of the English language the students of MSc degree programme are taught to be able to deal with writing business correspondence, making telephoning, writing a CV and letters of application, having an interview, reading literature on the subject the students are specialized in and giving presentations on the theme of their scientific research.

In order to fulfill the needs of the academic language study the authors of the course have tried to cover all the topics that are to be taught.

Thus, the course is composed of nine modules called «Correspondence»; «Telephoning»; «Job-hunting»; «Having an Interview»; «Participating in a Conference»; «Reading»; «Doing Grammar and Vocabulary Exercises»; «Office Life» and «Video Viewing». The modules contain the authentic material which includes educational information, tasks and activities for the students to complete. The learners are provided with a lot of different elicitation techniques such as matching, multiple choice, true/false statements, gap filling and completion, cloze procedure, sequencing and crosswords.

Note, that the educational material and a wide variety of exercises are aimed at developing and promoting reading and writing skills as well as language communication skills. To provide the students with training in listening comprehension which means that students should learn to function successfully in real-time listening situations we have added «Video Viewing» module. It is not a secret that listening activities based on real-life situations are likely to be more motivating and effective to do. Since video combines a visual context with a spoken language it is undoubtedly the best source for doing such activities.

Needless to say, that video, which is entertaining by its nature, brings the outside world into the classroom. We can see people's facial expressions, body language and detect different pronunciation of both native and non-native speakers. It seems to make us feel as the participants of the occurring real-time events.

«Video Viewing» module consists of video episodes about latest high-tech news and video-based tasks aimed at broadening the students' mind, enhancing motivation and stimulating interest in learning English and learning professional English in particular.

Thanks to such technology as Moodle used to design the course there is automatic performance assessment which considerably eases the burden of busy teachers in checking the results and helps them watch the process of students' performance [3, p. 96].

In conclusion, it is important to note that although the Moodle-based course «English Guide for IT Specialists» is addressed mainly to Masters of Applied Mathematics, Informatics and Mechanics and Masters of Computer Sciences, it may also be found useful and interesting by other groups of students who take a keen interest in Information Technologies wishing to acquire knowledge of professional English independently.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Малыхина, Н.И. Дистанционные образовательные технологии в организации самостоятельной работы студентов / Н.И. Малыхина, Н.М. Шишкина // Англий-

ский для нефилологов. Проблемы ESP – 2015. Вып. 6. – Воронеж: издательство «Истоки», 2015. – С. 32–35.
2. Шишкина, Н.М. К вопросу об использовании электронного учебно-методического комплекса «English Guide for IT Specialists» для организации самостоятельной работы магистрантов / Н.М. Шишкина, Н.И. Малыхина // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация 2017, № 4. – Р. 163 – 167.
3. Shishkina, N.M. Applying MOODLE in teaching and learning English / N.M. Shishkina, N.I. Malykhina // Обучая, вдохновляй: к новым высотам педагогического мастерства: материалы XXI международной конференции национального объединения преподавателей английского языка в России. Екатеринбург, 14 – 18 апреля 2015 года. Урал. Гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – Р. 95-97.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ

DISTANCE LEARNING AS A MODERN FORMAT OF OBTAINING KNOWLEDGE

С.М. Шуварина

S.M. Shuvarina

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: stefanishy@gmail.com

В статье раскрывается потенциал дистанционных форм обучения в системе информатизации образовательного процесса.

Ключевые слова: информатизация; дистанционное обучение; образовательный процесс; форма получения знаний.

The article deals with the distance learning as a part of the educational process informatization.

Keywords: informatization; distance learning; educational process; the form of obtaining knowledge.

Известный российский педагог Б.С Гершунский, определяя приоритеты образовательно-педагогического прогнозирования на 21 век, подчеркнул «необходимость исследования путей повышения эффективности педагогического процесса на основе его принципиальной переориентации: от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности учащихся» [1, с. 272]. Одним из таких путей, повышаю-

щих эффективность, а главное доступность, стали информационно-коммуникационные технологии.

Говоря о новшествах в сфере образования, мы в первую очередь имеем в виду информатизацию. Термин «информатизация обучения» стал неотъемлемым элементом образовательного процесса. Понятие «информатизации» появилось относительно недавно, однако, исследователи объясняют его по-разному. Наиболее четкое определение дает И.В. Роберт. Под «информатизацией образования» исследователь понимает «целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [4, с. 106-114].

Итак, информатизация обучения предполагает внедрение информационно-коммуникативных технологий в процесс усвоения и передачи знаний. То есть, компьютер становится помощником учителя в процессе обучения, нередко выполняя его классические функции, как презентация нового материала и проверка выполненный заданий.

Качественно новой формой обучения стал выход на дистанционное получение знаний. С приходом нового формата в высшие учебные структуры Америки и Европы в конце 19 века выбор преподавателя больше не лимитировался рамками учебного заведения. Лондонский университет был первым ВУЗом, предложившим диплом о прохождении дистанционного обучения, учредив его внешнюю программу в 1858 году. Желающие получить новые знания в результате перестали быть ограничены условиями, которые есть здесь и сейчас [7]. Поул Левинсон, профессор по коммуникациям и медиа-исследованиям университета Фордхэм, Нью-Йорк в своей книге «SoftEdge» написал: «Интернет обучение может быть жизненно важным для тех, у кого есть некие препятствия, такие как географические расстояния или физические недостатки» [8, с. 21].

Обучение иностранному языку еще с прошлого столетия включало использование аутентичных и адаптированных аудио- и видеоматериалов. Однако появление Интернета и всевозможных авторских программ по ознакомлению и оттачиванию навыков расширили возможности для повышения заинтересованности учеников в обучении. Изучение и преподавание языка являются динамичными, подвижными, изменяемыми процессами, поэтому в них нет ничего фиксированного. Учителя не ограничены в использовании новых информационных технологий в преподавании английского языка, что является одним из важнейших аспек-

тов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для учащихся. [3, с. 95].

Наше время предъявляет новые требования к процессу обучения иностранным языкам. Одно из таких требований – применение коммуникативного подхода, основной задачей которого является формирование и развитие коммуникативной компетенции (способности общаться на иностранном языке). Необходимо создать условия для практического овладения иностранным языком каждым из учащихся, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, творчество, активизировать познавательную деятельность в процессе обучения иностранным языкам. Появление Всемирной паутины позволило изменить привычные условия, усовершенствовав их, позволяя передавать текст, изображения, аудио и видео в реальном времени, а также сохранять информацию для дальнейшего использования другими людьми.

Выход на дистанционную форму получения знаний снял временные и территориальные границы. Выбор преподавателя не ограничен рамками учебного заведения. Ученики, как и преподаватели, не ограничены условиями, которые есть здесь и сейчас. Это та новая технология, которая подразумевает наличие учителя, а возможно и других обучаемых, что снижает значимость проблемы дефицита диалогового общения, наблюдаемом при программном обучении.

При обучении дистанционно, компьютерные средства являются единственным источником справочной информации, местом тренировки и оттачивания навыков, единственным источником информации и упражнений. Это и обуславливает специфику работы такого типа. В заочном преподавании, к какому относится, например, обучение языка по Скайпу, разваливаются или замедляются многие привычные связи. Учитель не видит, чем занят ученик, не может показать ему нужное упражнение в учебнике, не всегда может своевременно исправить ошибку в письменном задании. Это ведет к потерям в информационном потоке между учителем и учеником. Для обеспечения должного уровня обучения, платформы должны быть грамотно смоделированы, иметь определенный набор программных компонентов. Онлайн-платформы должны предоставлять возможность реализации всех тех методов, которые присутствуют в традиционных школах, а именно тренинговый, демонстрационный, проблемно-поисковой, коммуникативно-интерактивный, творческо-исследовательский [5, с. 127]. Если же какой-либо компонент отсутствует, например, не разработан контролирующий

усвоения знаний компонент, его функцию должен выполнять учитель-помощник, ведущий данный дистанционный курс.

Итак, сегодня можно говорить и следующих преимуществах дистанционного обучения:

– снижение затрат на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учёбы, как учащихся, так и преподавателей);

– сокращение времени на обучение (сбор, время в пути);

– самостоятельное планирование учащимся времени, места и продолжительности занятий;

– обучение большого количества человек;

– повышение качества обучения за счет применения современных средств, объёмных электронных библиотек и т. д.

– создание единой образовательной среды (особенно актуально для корпоративного обучения) [2].

Б.С. Гершунский, И.В. Роберт, описывая методическое назначение компьютерных программ классифицируют обучающие программы следующим образом:

– обучающие, направленные на сообщение знаний, формирование умений и навыков;

– контролирующие программы, рассчитанные на проведение текущего, и итогового контроля;

– информационно-поисковые программы, позволяющие искать, систематизировать и структурировать учебную информацию;

– демонстрационные, предоставляющие материал наглядно [6, с. 240].

Сегодня, разработчики курсов дистанционного обучения стремятся максимально автоматизировать процесс обучения, т.е. все компоненты обучения реализуются при помощи специально разработанных информационных пространств.

Очевидна необходимость расширения возможностей обучения иностранному языку в современном мире. Возможность обучаться, используя компьютер и специализированные программы, при этом имея эксперта-помощника − крайне значима для человека новейшего времени, осознающего необходимость непрерывно развиваться.

Внедрение интернет-технологий в учебный процесс повлекло за собой разработку новых подходов, методик и технологии обучения, которые, в свою очередь, позволили подняться на более высокий уровень передачи информации. Использование компьютера помогает создать средства обучения с мощными интерактивными возможностями, учитывать индивидуальные особенности, потребности и занятость ученика.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI Века / Б.С. Гершунский. – М., 1997. – С. 272.
2. Дистанционное обучение. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Дистанционное_обучение. – Дата доступа: 19.10.2017
3. Муковникова, Е.В. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов при работе с одаренными детьми на уроке английского языка / Е.В. Муковникова // Одаренный ребенок, 2007. – № 4. – С. 92-99.
4. Роберт, И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе / И.В. Роберт // Вестник МГПУ. Сер. «Информатика и информатизация образования», 2005. – № 5. – С. 106-114.
5. Титова, С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. – М.: Изд-во Московского ун-та, 2003. – С. 127.
6. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики / С.В. Титова – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд. дом «Квинто-консалтинг», 2009. – С. 240.
7. Byrne, T. C. Athabasca University The Evolution of Distance Education. Calgary, Alberta: University of Calgary Press, 1989.
8. Leninson, P. The Soft Edge: A Natural History and Future of the Information Revolution. Routledge; 1st edition. – С. 31.

РАЗДЕЛ 6
ДИЗАЙН В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

SECTION 6
DESIGN IN THE MULTICULTURAL WORLD

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК»

CONCEPTUAL MODEL OF "ACADEMIC DRAWING" DISCIPLINE

Ю.Ф. Бортник

Y.F. Bortnik

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: Yuliabortnik@mail.ru

В статье ставится задача раскрытия основного смыслового принципа дисциплины «Академический рисунок», представленного в виде концептуальной схемы, на основании которой базируются методологические (практические и теоретические) подходы преподавания предмета.

Ключевые слова: объемно-пространственное мышление; конструктивный анализ формы; абстрактное мышление; композиционный анализ; композиция; анализ; синтез; форма; объем; пространство; целостность; выразительность; рисунок; дизайн.

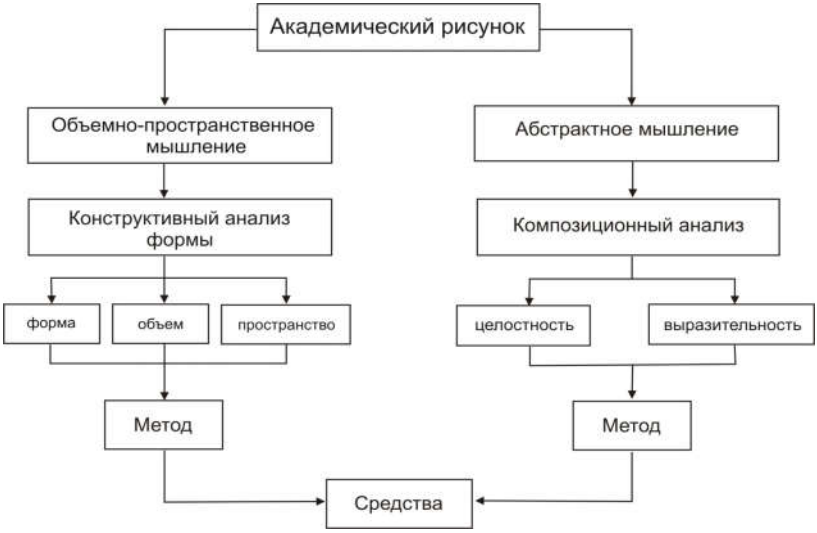
The article is aimed at disclosing the basic semantic principle of the discipline "Academic drawing" presented in the form of the conceptual scheme, which methodological approaches to teaching a subject are based on.

Keywords: spatial thinking; constructive analysis of a form; abstract thinking; compositional analysis; composition; analysis; synthesis; shape; volume; space; integrity; expressiveness; drawing; design.

Концептуальная модель предмета «академический рисунок» – это систематизированное содержательное описание дисциплины, которое включает определение основных элементов модели, их характеристики и взаимодействие между элементами, это определенная схема, которая использует различные понятия и связи между ними в целях формирования смысловой структуры предмета.

Предложенная модель в краткой форме содержит полную смысловую информацию о дисциплине «Академический рисунок» и рассчитана на студентов, выполняющих задания по учебному академическому ри-

сунку кафедры «коммуникативного дизайна» БГУ, а также на любого слушателя, проходящего обучение по предмету «Академический рисунок».



Основная цель предложенной модели – создание понятной и простой для восприятия схемы, с последовательной и удобной в использовании и изучении структурой описываемой дисциплины.

Рисунок для дизайнера является основным средством выражения замысла и начальным этапом в создании творческого проекта. Сейчас все чаще возникает вопрос: зачем студенту дизайнеру основы академического учебного рисунка, предполагающего рисование с натуры, если можно просто овладеть модным сейчас методом быстрого скетчинга, что представляет собой обычную натренированность руки и глаза, тем более, что современные компьютерные технологии позволяют отобразить основные положения любой объемной формы в пространстве с любой точки и угла зрения. Однако это не верно. Компьютерные технологии помогают детально проработать проект, изготовить макет, но они не могут быть использованы на стадии проектирования, где должен применяться логический анализ сложной формы.

Суть академического учебного рисунка заключается в выработке специальных навыков восприятия и осмысления предложенного текста для формирования логического аппарата дизайнера, создающегося в процессе познания, что является базой для проведения профессио-

нального функционального анализа, предлагающего к использованию определенные методы и средства.

Используя основной метод ведения рисунка «от простого к сложному», учебный рисунок готовит молодого специалиста к правильному логическому анализу всякой сложной формы и ситуации. Анализируя и логически выстраивая конструктивные объемы с помощью ограниченных графических средств, таких как линия и тон, студенты начинают понимать гармонию и взаимодействие конструктивной связи, сочетания отдельных объемов и масс в единое целое и комбинации различных объемов – то, что для современных дизайнеров является крайне необходимым.

Академический учебный рисунок как определенный вид деятельности представляет собой сложный процесс, включающий познание, изучение и созидание. Это учебная дисциплина, раскрывающая принципы построения реалистического изображения на плоскости и дающая студентам-дизайнерам знания и навыки, необходимые для профессиональной деятельности. В учебном академическом рисунке перед студентами ставятся учебно-образовательные задачи, они овладевают знаниями, а точнее – познают новое в процессе формирования и образования понятий. В основе обучения академическому рисунку лежит работа с реальными объектами.

Материальный мир сложен и многообразен, и всестороннее понятие о предмете и объектах формируется только в результате ряда зрительных представлений и логических суждений, выражающихся во внешнем и внутреннем анализе формы. Это разделение обусловлено наличием двух аспектов мышления – содержательного и формального.

Знания, которые студент получает через органы чувств и логическим путем, составляют содержательную сторону мышления и в академическом рисунке воплощаются через объемно-пространственное представление. Формально-логические структуры, возникающие на основе ассоциативных связей и образных представлений об объекте, составляют формальную сторону восприятия и образуют категорию абстрактного мышления.

При выполнении задания по академическому рисунку студенты должны научиться сочетать результаты объемно-пространственного и абстрактного мышления, т.к. только гармоничное сочетание внешнего и внутреннего анализа формы ведёт к грамотному и цельному рисованию, что является основной целью предмета «Академический рисунок».

Объемно-пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающий создание пространственных структур и оперирование ими в мыслительных процессах для решения практических задач.

Основной принцип развития объемно-пространственного мышления лежит в методе анализа в процессе конструктивного разбора формы, позволяющий получать наиболее полную информацию об объекте.

Конструктивный рисунок – это рисунок внешних контуров предметов, как видимых, так и невидимых, выполненный в соответствии с законами линейной перспективы. При изображении объемного предмета на двумерной плоскости листа перед студентами стоит трудная задача преодоления плоскостного отображения пятен на поверхности бумаги. Для этого необходимо изучение конструктивных особенностей предметов и осмысление их положения в пространстве. Любой предмет видимого мира имеет высоту, ширину и глубину, т.е. является трехмерным. Основные характеристики трехмерного предмета – это форма, объем и пространство.

Форма предмета – это геометрическая сущность объекта, его внешний вид или внешние очертания.

Объем предмета – это трехмерная величина, характеризующаяся высотой, шириной и длиной, и ограниченная в пространстве различными по форме поверхностями.

Пространство – это физическая среда, в которой определяется положение тел и объектов.

Конструктивный рисунок начинается с анализа (греч. разложение) – расчленения предмета на его составные простые части. Анализируются, находятся и сравниваются между собой массы, пропорции, масштабы, расстояния, отрезки, опорные точки, направления и т.д., давая тем самым наиболее полное представление о форме предмета и его положении в пространстве. В процессе синтеза (греч. соединение, составление) в сознании рисующего создается ясное отражение образа рисуемого объекта. Далее идет изображение отраженного образа в двухмерном пространстве листа при помощи определенных профессиональных методов. Метод (от греч. methodos – путь, исследование, теория, учение) – способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи. В академическом учебном рисунке для создания трехмерного пространства в двухмерном формате листа используются следующие методы: метод композиционного расположения, метод визирования, метод сравнения, геометрический метод, метод линейной перспективы, метод тональных отношений, метод обобщения. Основные средства выразительности рисунка – это пятно и линия. Пятно, как правило, набирается способом штриховки, а в зависимости от материала, формы, фактуры и качества предметов и окружения штрих используется различной вариативности. В качестве материала для рисунка чаще всего применяется графитный карандаш.

Абстрактное мышление – это один из вариантов познавательной деятельности, позволяющий мыслить отвлеченно, т.е. способствующий абстрагированию от незначительных деталей с целью получения общей информации об изображаемом предмете, что позволит не фиксироваться на несущественных деталях, а выделить главные качества и формальные свойства этих предметов. К формальным свойствам предмета относят визуальную, материальную структуру объекта. Структурный подход к массе и пространству формирует основной принцип абстрактного мышления – композиционный анализ, при котором каждый элемент рассматривается во взаимосвязи с остальными, входящими в целое, при этом форма и пространство выступают как своеобразные структуры сочетания элементов и отношений, создающих композиционное единство.

Основными категориями композиционного подхода в академическом учебном рисунке принято считать целостность и выразительность формы.

Целостность рисунка – эстетическое свойство, характеризующее завершенность образа в пространстве листа.

Выразительность – это системная и структурная целостность входящих в изображение элементов, выражающаяся в категориях композиции: ритмичность, масштабность, пропорциональность, тектоничность, пластичность и заключающаяся в умении студента приводить предметную реальность рисуемого объекта к эстетической гармонии.

В процессе композиционного анализа используются следующие основные методы: метод стилизации, метод схематизации, метод обобщения, метод усложнения, метод упрощения. Очень важно в процессе выполнения заданий по академическому рисунку научить студентов мыслить и формировать свою реальность по законам композиции.

Итак, концептуальная модель дисциплины дает исчерпывающее систематизированное описание основных категорий предмета «Академический рисунок» в целях формирования смысловой структуры дисциплины, что делает наиболее понятным процесс работы над учебным рисунком и косвенно раскрывает основные требования к выполнению учебных заданий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Краморов, С.Н. Конструктивный рисунок: Учеб. пособие для студ. Вузов / С.Н. Краморов – Омск: Академия, 2005. –110 с.
2. Ли, Н.Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка: Учебник/ Н.Г. Ли – М.: Эксмо, 2017. – 480 с.
3. Рисунок: конструктивный анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://gallerix.ru/learn/konstruktivnyj-analiz/. – Дата доступа: 10.09.18.

4. Ростовцев Н.Н. Академический рисунок: Учеб. пособие / Н.Н. Ростовцев – М.: Просвещение, 1984. – 125 с.

ГУМАНИЗАЦИЯ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

DESIGN-EDUCATION HUMANIZATION AND CONCEPTUALIZATION AS IMPORTANT METHODOLOGICAL INSTALLATION OF ITS IMPROVEMENT

В.В. Голубев

Uladzimir Holubeu

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: HolubeuUU@bsu.by

В статье рассматриваются формы новых гуманитарных подходов к переосмыслению содержания учебной проектной деятельности. Анализируются уровни и смыслы организации учебного процесса в границах концептуального подхода к дизайну. Предлагается использование герменевтических методов в качестве необходимой теоретической компоненты учебного пространства для развития креативных способностей профессионального дизайнера, повышения качества его художественно-проектного мышления и ценностного содержания дизайн-деятельности.

Ключевые слова: гуманитарное знание; дизайн-деятельность; культуроцентристский дискурс учебного процесса; онцептуальный дизайн; герменевтика; комплексный дизайн-продукт;безаналоговое проектирование.

The article looks at the forms of new humanitarian approaches to rethinking the content of educational project activity. The levels and meanings of the organization of the educational process within the boundaries of the conceptual approach to design are analyzed. The use of hermeneutic methods as a necessary theoretical component of the learning space for developing the creative abilities of a professional designer, improving the quality of his artistic and projective thinking and the value content of design activities is suggested.

Keywords: humanitarian knowledge; design activity; culture-centric discourse of the educational process; conceptual design; hermeneutics; integrated design product; non-analogue design.

Дизайн-деятельность как объект изучения и рефлексии многомерна и многогранна и рассматривается как совершенно особое процессуаль-

ное образование. С точки зрения внешнего наблюдателя эмпирически, субстанционально и функционально дизайн представлен нам в качестве материального продукта – искусственной технической материально-вещественной системы, архитектоничной объемно-пространственной конструкции или информационно-знаковой структуры для социальной коммуникации. Он интегрирован в объекты предметно-преобразующей деятельности людей, в продукт научных экспериментов, технических опытов и ремесленных практик, что мешает посмотреть на дизайн в философском ракурсе и увидеть, что именно дизайн-продукт легче трансформируется в идеальные формы и предстает в качестве объекта гуманитарно-социального познания и духовного производства. Достаточно полно эти вопросы были репрезентированы в материалах I-ой Республиканской научно-практической конференции «Беларускі дызайн: вопыт і перспектывы адукацыі». В статьях М.Г. Борозны, И.Я. Герасименко, В.В. Голубева, О.В. Чернышева и др. была сделана первая в суверенной истории Беларуси попытка отразить теоретические и концептуальные аспекты современной проблематики дизайна и дизайн-образования [2].

Если более углубленно рассматривать формирующийся human-centered design (H-CD) подход к культурно-социологическому осмыслению интеллектуальных нарративов дизайна, можно отметить, что такой подход, включающий теорию интерактивных методик и интерпретационных практик (participatory design; co-design,), социальную концепцию дизайн-мышления и стратегию формирования долговременных профессиональных компетенций и репутаций расширяет круг возможностей для более объективного понимания динамической модели современного пространства дизайн-образования. Такой герменевтический подход находится в фокусе основных оптик философской интерпретации. Он позволяет, производя системный обзор методической и педагогической литературы в сфере дизайна, делая анализ учебой практики, рабочих программ и ЭУМК, сделать вывод или, по крайне мере, предположить, что, несмотря на сложившиеся традиции и методические каноны, преподавание на специальности «дизайн» в белорусских ВУЗах и колледжах имеет ряд системных недостатков.

В современной теории дизайна дизайн предстает как «специфический вид деятельности, творчески заимствующий и использующий опыт других видов деятельности» и «представляющий собой комплексное знание» [3, с. 16], а совокупный дизайн-продукт рассматривается аналогично всем формам искусственной природы как субстанция, максимально включённая в человеческое существование, социальную деятельность и влияющая на индивидуальное бытие человека. В феноменах

дизайна человек встречается сам с собой, со своими ценностями, замыслами и идеями, где система его интересов выступает в отчуждённой форме способами общественного производства и рыночного потребления художественно-образной действительности – вещи. Такая ОТЧУЖДЕННОСТЬ, вызванная традицией индустриальных и постиндустриальных повесток, сегодня нуждается в переоценке. Наступает время для реализации новой парадигмы: «Мы живем в лучшем из миров. Желаемое должно заменить Действительное» [1, с. 38].

Одна из проблем, мешающая реализации новых подходов, это узконаправленная общегуманитарная подготовка студента-бакалавра и технологически мотивированная специализация дизайнера по направлениям и компетенциям. Истоки этой проблемы лежат в исторически объективной традиции мирового, национального и отраслевого разделения интеллектуального труда и проектного образования и восходят к середине XIX века. Объективности ради заметим, что и исследователи инженерного проектирования, и теоретики художественного образования, и специалисты гуманитарной школы уже с начала XX века критиковали тенденцию подготовки специалистов как профессионалов, ограниченных своей тесно очерченной областью знаний и ценностей [6], однако эта критика носила частный характер и не подвергала сомнению саму парадигму и характер индустриального общества.

В среде отечественных дизайнеров на научно-практических семинарах и конференциях регулярно обсуждается вопрос о формировании «новой модели подготовки специалиста–дизайнера» [7, с. 43], спорадически делаются попытки за счет механизма последипломного образования (БГАИ, БГУКИ, БГУ) формировать у студента-дизайнера многосторонние активности и мотивации для схватывания актуального знания, предоставляя ему возможность проникать в междисциплинарные дискурсы и области гуманитарного наследия, коммерческого менеджмента и рекламного маркетинга. И если эти тезисы в целом становятся частью педагогической мысли в сфере дизайн-образования, то существует проблема, которая, напротив, достаточно долго не осознается профессиональным сообществом.

«Мы нашли врага, и этот враг мы сами» – эта знаменитая фраза Уолтера Келли, американского писателя-сатирика, будучи предложена в границах современных мыслительных констант «Я-Другой», позволяет нам уверенно говорить о том, что именно многолетняя и многоуровневая административная и финансовая поддержка институций государства и субъектов межотраслевой промышленности образовательных стратегий для подготовки «узких» дизайн-специалистов в соответствии с го-

сударственным заказом во многом и привела к фазе стагнации в разработке методических основ творческо-проектного образования.

Министерские структуры, консервативный профессорско-преподавательский состав и руководство ведущих ВУЗов, формируя и разрабатывая образовательные стандарты, учебные планы и классификации в области дизайна имманентно ориентируются на образ художника–конструктора народного хозяйства и плановой экономики СССР второй половины XX столетия. В такой структуре будущий белорусский дизайнер представляется патриотом машиностроительных отраслей и крупных государственных производств, активным сторонником обрабатывающих технологий и адептом НТП. Но есть ли место такому специалисту в бифуркационном, флексибельном, волатильном и турбулентном будущем, будущем, наполненном новациями V и VI технологических укладов?

Сегодня фундаментальная глобализация и либерализация системы образования, новая интернациональная миссия «экономики знания» привела к принятию концепции «Университет 3.0», в которой этот индекс закрепляется только за университетом, который позиционируется как корпоративный субъект экономики знаний. Информационная метафора в её цифровом обозначении имеет в виду «число миссий университета: университет 1.0 – только образовательный институт, университет 2.0 нацелен на обучение и исследования; в университете 3.0 к двум последним миссиям добавляется коммерциализация знаний» [4]. В таких условиях мировая модель дизайн-образования и проектных видов деятельности подверглась философски концептуализированной рефлексии, она стала более интегрированной в венчурный бизнес и максимально оснащённой самой революционной цифровой и смарт-техникой, и в ней всё чаще и чаще возникают и решаются нетрадиционные эвристические задачи в сфере социокультурного генезиса и мультикультурной коммуникации. Активно используются интерпретационные методы и формы диалога, требующие нового дизайн-мышления.

Новый характер дизайн-мышления наряду с использованием в проектной работе представлений и приемов современной методологии инженерных и гуманитарных наук, не отвергая традиционной ориентации на когнитивную системность и категориальную причинность, предполагает более высокую общую культуру диалога личности и социума; трансформацию ментальных матриц и собственной ценностной системы; переформатирование траектории становления профессионального этоса; расширение уникальных компетенций и авторских приемов; максимально развитую рефлексию и планирование собственной деятельности, а также сэлф-брендинг.

Оппозиция научно-технического детерминизма и гуманитарного Liberal arts подчеркивает кризисное состояние современных концепций и представлений об объективности и познаваемости природы, рациональности картин мира и законах универсального эволюционизма. В ней видятся истоки еще одной базовой проблемы для будущей белорусской модели дизайна и новаций в дизайн-образовании – экологической. Поверхностное естественнонаучное мышление оформлено и выражено в безусловной ориентации политико-идеологического и экономическо-управленческого корпуса, инженерно-технологических служб и образовательных экспертных сообществ только на идеалы технической культуры и валового индустриального производства в самой костной, утилитарно-прагматической форме увеличения количественных показателей за счет экстенсивных форм деятельности и непрерывного научно-технического разрушения природы.

В таких кризисных контекстах техническая парадигма, научно-инженерная обусловленность второй природы и ее линейная причинность не просто проявляется как наиболее массовая форма осознания и преобразования реальности, но и как идеологическое обоснование агрессивной фазы трансформации многоплановой духовной действительности (человека, общества и природы) в манипулируемые и подчиненные средства.

Гуманитарная сущность дизайн-деятельности, обращенность к художественному и чувственному скорее приводит нас к принятию другой «инаковой» позиции, ракурсу, в котором «гуманитарно ориентированный человек ценит прошлое, настоящее, полноценно живёт в нём, для него другие люди и общение с ними не социально-психологические феномены, а стихия его жизни, окружающий его мир и явления не объективны и «прозрачны», а загадочны, пронизаны тайной духа» [6].

Такой подход к гуманизации дизайн-образования подразумевает, что дело вовсе не в том, чтобы дизайнеры и художники-конструкторы проходили специальные гуманитарные дисциплины (что и так имеет место в современной практике образования), а прежде всего в необходимости сформировать, развить и актуализировать известную философскую концепцию ограниченности «Я» и всеобщности «Другого» (М. Бахтин, Ж. Делез, М. Фуко). Подвинуть молодого специалиста к осмыслению, что есть «инаковый (otherness) мир», что есть темпоральная инаковость асинхронных культур, что есть нелинейность и открытость процессов, есть задачи, которые не имеют правильного решения и всегда обрекают творческую личность на ошибку и сублимационные социальные коммуникации. Такое переключение и сдвиг в зону «запланированной ошибки», такие подвижные границы между разумом и «бе-

зумной» фантазией в учебной практике мотивируют углубленный диалог студента с самим собой и с преподавателем, расширяют границы интересов их совместной деятельности, провоцируют коллективные формы дискуссии и ориентируют на новые методики анализа и синтеза, креативные практики и безаналоговые (безпрототипные) технологии проектирования.

Можно предположить, что для студента-дизайнера пространство «инаковости» представляется одним из фундаментальных понятий современной гуманитарной мысли и межкультурной коммуникации и превращается в пространство, где учебный проект, имея два взаимообусловленных результата (материальный дизайн-продукт собственного художественно-конструкторского решения, с одной стороны, и идеальный дизайн-продукт как комплекс социально-личностных компетенций автора, с другой) направлен преимущественно на изучение инаковости внутри себя как проектанта. Эти идеи «эха-диалога» как опережающего самоотражения будут крайне востребованы и приобретут в рамках учебной программы чрезвычайно актуальное звучание, как и тезис Ж.-П. Сартра о том, что «мне нужен другой, чтобы целостно постичь все структуры своего бытия» [5, с. 342].

Альтернативность мыследеятельных актов позволит понять студенту-дизайнеру, что он проектирует не вне, а внутри многовекторного пространства материально-духовной культуры, пространства, которое только и живет в процессе перманентной деконструкции как «самости» человека, языка, духа или сознания, так и внешних форм знания о научно-технической обусловленности и функциональных элементах техносферы. В процессе такого образования студент «должен уяснить, что нет какой-то одной гуманитарной культуры, что судьба нашей цивилизации тесно связана с развитием науки, инженерии, проектирования, технологии, что сами гуманитарии есть плоды такой цивилизации. Соответственно, технически ориентированный представитель культуры должен понять свою ограниченность, частичность, которые сегодня угрожают самому существованию жизни на земле» [6].

Эта конфликтность есть прямое следствие прогрессирующего потока научно-технических и операционно-проектных ошибок, и проистекают они не столько от слабой научной или профессиональной специализации, сколько из-за отсутствия сформированной культуры «диалога с другим», отсутствия уважения к альтернативным ценностям и ригидностью практик вхождения в мироощущение, адекватное своему времени.

В результате анализа таких конфликтных взаимосвязей достаточно явно и устойчиво проступают трансверсальные контуры и системные

узлы перспективного образовательного проекта, где учебной процесс обучения дизайну есть синтез углубленного гуманитарного контента, критического естественнонаучного знания, дискуссионно-коммуникативных умений и личностных компетенций. В границах такого образовательного пространства переосмысливается само понимание студента о действительной реализуемости учебного проекта, задания, клаузуры и форм их актуализации в материальный и идеальный дизайн-продукт. В такой системе упрощается процесс планирования собственной академической активности, процесс поиска узлов и кейсов по взаимодействию с междисциплинарным контекстом, повышается творческая и интернациональная мобильность молодого дизайнера, возрастает открытость новациям и инспирациям. Среди форм организации делается акцент на внедрение в практику обучения контролируемого самостоятельного образования как на самую эффективную форму поиска социальной идентичности и профессионального роста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Акофф, Р. Идеализированное проектирование. / Р. Акофф, Дж. Мэгидсон, Г.Дж. Эддисон – [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://gtmarket.ru/library/basis/7079 – Дата доступа: 18.05.2018.
2. Беларускі дызайн: вопыт і перспектывы адукацыі. Матэрыялы І-й Рэспубліканскай наукова-практычнай канференцыі. – Мн., 2004. – 336 с.
3. Казарин, А.В. Теория дизайна: учебное пособие / А.В. Казарин. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. – 103 с.
4. Карпов, А. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. – № 3, 2017. – С. 58-76.
5. Новейший философский словарь / Гл. науч. ред., сост. Грицанов А.А. – Минск: Книжный Дом, 2003. – 1280с.
6. Философия техники: история и современность. / Отв. ред. В.М. Розин. – М., 1997. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369/3376 – Дата доступа: 10.05.2018.
7. Чернышев, О.В. Дизайн-образование: новая модель профессиональной подготовки дизайнеров. / О.В. Чернышев. – Мн.: Пропилеи, 2006. – 280 с.

ПО ПУТИ НАИБОЛЬШЕГО СОПРОТИВЛЕНИЯ

ALONG THE PATH OF THE GREATEST RESISTANCE

О.Е. Гопиенко

V. Hapiyenka

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: ogopienko@gmail.com

В статье говорится о роли дисциплин прикладного характера в процессе подготовки высокопрофессионального специалиста в области дизайн-деятельности. Подробно рассматривается курс «Работа в материале».

Ключевые слова: учебный процесс; мелкая моторика; творческое саморазвитие; профессиональные навыки; проектное мышление.

The article deals with the role of applied disciplines in the process of training a highly professional specialist in the field of design activity. The course "Handicraft with the materials" is considered in detail.

Keywords: educational process; fine motor skills; creative self-development, professional skills; project thinking.

Давно известно о связи мелкой моторики с развитием мозга, о создании огромного количества нейронных связей именно в процессе тактильных ощущений и их активизации в определенный период роста ребенка. Хотя напрямую мелкая моторика не восполняет пробелов в осмыслении глобальных проблем, но учит настраиваться на преодоление выполнения задач любой сложности. Это своего рода освоение самого первого уровня аналитической мыслительной деятельности, когда через тщательное исполнение руками простейших заданий (манипуляций) получается первый сложный (т.е. состоящий их комплекса этих манипуляций) продукт человеческой деятельности – созданный объект.

Большое место ручной труд занимает и в процессе подготовки профессионала-дизайнера в системе вузовского образования.

Целью этой статьи является исследование взаимосвязи между приобретением студентами-дизайнерами навыков ручного творчества и их способностью к поиску новых решений в проектной деятельности.

Вопрос заключается в том, что с недавнего времени из учебного плана студентов-дизайнеров исчез курс «Работа в материале», который предполагал выход на макетную мастерскую. Это было продиктовано желанием быстрейшего привлечения студентов к освоению профильно-

го программного обеспечения и допускающего априори наличие пройденного этапа аналитического «ручного» усвоения мира в рамках среднего образования. Однако, выпускники школ и художественных училищ сегодня мало знакомы с ручным трудом, что приводит к проблеме подготовки качественного специалиста-дизайнера.

В связи с интенсивным изменением окружающего информационного пространства, активным внедрением электронных технологий в учебный процесс и в повседневную жизнь, меняется и человек, его отношение к миру, базовые установки. Чтобы идти в ногу со временем, нужно готовить специалистов с учётом особенностей развития человека на каждом конкретном этапе развития.

По исследованиям аналитиков, сейчас пришло время поколения Z [4]. Принято считать, что поколение Z выгодно отличается в скорости переработки информации, но «по сути поколение Z не так уж успешно в условиях мультизадачности. Их мозг не сосредоточивается на множестве проблем одновременно. В чем они действительно сильны, так это в переключении между задачами, что у них получается быстро и без проблем. Но представителям поколения Z труднее даются долгосрочные проекты…» [4].

Специалисты в области педагогики считают, что «Современных детей **стоит** учить тому, как тренировать память, удерживать внимание, как классифицировать информацию и где искать ту, которой можно верить, как вести себя в ситуации бесконечного стресса и цейтнота» [8].

Специалисты в области медицины говорят о необходимости тактильного освоения мира: «Если мозг ребенка не ощущает, так сказать, мир на кончиках своих пальцев, его базовые психические функции формируются скверно. Отсюда неспособность сосредотачиваться, удерживать внимание, понимать подтекст и т.д. Диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) взрослых» ставят новым взрослым в США уже через одного» [5].

А современный мир нуждается в профессионалах, способных переносить большие психические, физические нагрузки, демонстрирующих эрудицию и длительную концентрацию внимания: «Способность к многочасовой концентрации на одном занятии — навык, который в нашу мобильно-онлайновую эпоху встречается все реже. Но именно этот навык необходим для интеллектуального, творческого или духовного прорыва. Будущее за теми, кто выработает иммунитет к технологическим ловушкам внимания и сохранит способность к длительной концентрации» [1].

Система подготовки специалиста в ВУЗе должна строится по программе, которые способствуют усвоению теоретических знаний в связке

с формированием необходимых профессиональных практических навыков. При этом должен соблюдаться принцип от простого к сложному, чтобы знания усваивались, а навыки закреплялись.

Поэтому необходимо именно на первом курсе настраивать молодежь на важный этап ремесленной выучки. «Ремесло – это, конечно же, база профессии. Если ты не владеешь ремесленными навыками, до искусства ты никогда не дойдёшь в этой профессии. Но далеко не у всех получается из ремесла сделать искусство» [6].

Для учащихся художественных заведений предметами, изучающими ремесленную составляющую профессии, являются академический рисунок, академическая живопись, шрифты, цветоведение, композиция и проектная графика. Каждый из этих предметов важен как своеобразная школа мастерства, каждый уникален по-своему и оттачивает профессиональные инструменты будущего специалиста. Однако, как отмечалось выше, эти предметы претерпели некоторые изменения и из их числа выпал такой достойный курс, важный для области дизайн-проектирования, как «Работа в материале».

Этот курс предполагал знакомство студентов со свойствами разных природных и искусственных материалов, технологиями их обработки, освоение простейших инструментов обработки. Конечно, на это можно рассчитывать только при наличии производственных площадей, оборудованных современными станками для деревообработки, металла, для работы с искусственными материалами. Такая техническая база даст хороший старт для функционирования экспериментальной дизайн-лаборатории с выходом на опытные образцы с внедрением их в реальную жизнь. Безусловно, далеко не все студенты будут иметь отношение к «промышленному дизайну», но то, что технологическая часть – это важная составляющая любого востребованного проекта, очевидно. Даже для большинства «оформителей», желающих тихо трудиться в офисе на компьютерах, необходимо знать, каким образом будут воплощаться их красивые картинки интерьеров или как крепятся их графические шедевры.

Дисциплина «Работа в материале» включает в себя постепенное вхождение студента в область ремесленного исполнения несложных задач на примерах коротких заданий по обработке материалов и наглядному изучению их свойств. Все задания должны быть привязаны к ведущей линии образования как художественного, так и проектного порядка, то есть учитывать все составляющие по изучению функционального (содержательного) и стилистического (эстетического) значения объекта. Курс развивает необходимые для полноценной самостоятельной деятельности навыки:

– разделять трудоемкий процесс на несколько простых,

– концентрировать внимание,

– принудительно удерживать внимание на все более долгое время, т.е. учит мелкие подзадачи собирать в более масштабные этапы деятельности,

– вырабатывать терпение – такую психологическую стойкость к возникающим проблемам и выстраиванию/перераспределению цепочки этапов задач для достижения желаемой цели,

– контролировать технологический процесс,

– фильтрации информационного, звукового и визуального шума,

– самоконтролю – принудительному аккуратному выполнению этапов для оптимально лучшего результата, т.е. *технике* исполнения задания,

– овладению методом удержания «интереса»,

– целостному восприятию и пониманию реального объема работы,

– устремленности к цели,

– как положительный итог всему – выработке хорошего навыка доводить дело (проект) до завершения.

Каждый преподаватель согласится с тем, что все перечисленные выше навыки являются мощнейшими универсальными инструментами в созидательной деятельности для всех уровней сложности любой специализации дизайна, то есть не только связанной с художественной направленностью. Это еще раз убеждает в необходимости прохождения такого обучения каждым молодым человеком на как можно более раннем этапе своего обучения.

В последующие годы встанет вопрос узкой специализации в обучении: кто-то успешно справляется с 3D моделированием, кому-то по душе плакаты или шрифты, а кто-то заинтересуется объемным дизайном. Но каждый будет использовать свои приобретенные навыки в технике исполнения задания, которые формировались на этапе шлифовки ремесла. Мы говорим, мастерство – это цель нашего обучения. И с этим согласится любой новичок, замечающий лишь виртуозное исполнение творческого произведения. Однако мастерство – это лишь вершина айсберга, скрывающего тонны тяжелого каждодневного труда. Творческая интуиция (воплощение замысла в один прием) – отточенный инструмент в стопках невоплощенных эскизов и заготовок. «После тысяч часов занятий шахматисты иначе видят фигуры на доске: ситуация дала подсказку, подсказка дала эксперту доступ к информации, хранящейся в памяти, а информация дала ответ. Интуиция – это не что иное, как узнавание» [3, с. 15]. И наша задача как педагогов открыть возможность к

исполнению задач, расширяющих сознание, вооружающих «узнаванием ситуации».

Завершить свои рассуждения в пользу необходимости проведения значительной части работы без привлечения технических устройств в профессии дизайнера хочу цитатой их книги известного современного графического дизайнера, Яны Франк, работавшей креативным директором престижной дизайн-студии в Берлине. По своему послужному списку и работоспособности она пользуется заслуженным уважением и достойна того, чтобы можно было прислушаться к мнению столь опытного дизайнера. Яна, воспитанная в творческой семье художников-иллюстраторов, наблюдая все этапы профессионального пути от замысла до воплощения, приходит к удивительно знакомому открытию, что «многолетний опыт работы привел <…>, что самое ценное в процессе рисования происходит в тот момент, когда человек пытается перенести на холст или бумагу картину, находящуюся у него перед глазами или в его воображении. И с каждой мелочью, помогающей сделать этот необычайно трудный шаг, с каждым наложением нового листа на испорченный рисунок, с каждой калькой, карандашной линией, подправленной и затертой резинкой, с каждой замазанной кляксой, подтянутым вектором, отретушированным пикселем художник что-то теряет». И тут автор подмечает очень важную суть: «это «что-то» теряет не картинка. *Теряет художник*» [7, с. 183].

Тут не будет спора о том, насколько заметно по рисунку, чем и как его сделали, и становится ли он хуже от использования в работе техники и вспомогательных средств. Каким образом художник достигает своей цели, совершенно не важно для результата, но *очень важно для него самого*.

«Не зря столько хвалебных песен спето о пути наибольшего сопротивления – рисовании руками, без помощи, без поддержки, с натуры или в крайнем случае по фотографии или наброску, положенным рядом (не под кальку!). И не зря именно этот способ рисования – самый тяжелый, нагоняющий тоску, убивающий надежду на то, что когда – нибудь станет лучше или легче» [7, с. 184].

Далее художница делится еще одной важной аксиомой творчества: «В этом изнурительном бою, преодолевая нежелание, ощущение полной беспомощности и обычную человеческую лень, художник крайне медленно и понемногу приобретает нечто весьма ценное. Мой учитель, Владимир Серебровский, называл это «чувством свободы», появляющимся, когда художник понимает, что не боится ничего, – он может нарисовать все что угодно и знает, что для этого ему ничего не нужно, кроме собственных рук и простейших материалов.

Описанная ранее проблема, когда не получается передать то, что нарисовало воображение, видимо, неразрешима. Изобразить эмоцию нельзя: когда ее описывают абстрактными образами, она перестает быть тем, чем была в мыслях, и от этого нет спасения» [7, с. 184].

Художница размышляет над самыми распространенными болезненными этапами творческого поиска: серьезной трудности перевода абстракции чувства в реальный образ и максимально точное мастерски выполненное воплощение: «Сделать точно, как задумывалось не выходит. Пальцы не слушаются – хочешь нарисовать одно, а получается другое. В отличие от предыдущей проблемы эта напасть лечится: умение заставить руку делать точно то, что требуется, лучше всего вырабатывается во время рисования самым традиционным и трудным способом. И больше ничем! А то, что приобретается во время вышеописанных мучений, приносит много вдохновения. Это ли не достойная награда?

«Что же получается?! Рисовать с кальками, обводить отсканированные наброски и пользоваться всякими трюками – нельзя?

Можно и нужно. Работы часто бывает слишком много, чтобы успеть сделать «ручками» все. Но лучше помнить о том, что, пользуясь «ленивым» способом, художник не приобретет ничего, кроме отдельной готовой картинки, а этого ему иногда мало» [7, с. 185].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Дуров, П.В. 25 правил Павла Дурова / П.В. Дуров. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://news.rambler.ru/other/38829318-25-pravil-zhizni-pavla-durova. – Дата доступа: 29.04.2018.
2. Ибука, М. После трех уже поздно / М. Ибука. — М.: Альпина нон-фикшн, 2011. — 126 с.
3. Канеман, Д. Думай медленно… решай быстро / Д. Канеман. — М.: АСТ, 2014. – 656 с.
4. Капличный, С. 5 характеристик поколения Z / С. Капличный. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://biz.mann-ivanov-ferber.ru/2018/02/02/5-xarakteristik-pokoleniya-z/. – Дата доступа: 29.04.2018.
5. Курпатов А.В. Нейронаука о нарастающей глупости / А.В. Курпатов. [Электронный ресурс]: https://www.fontanka.ru/2018/01/15/060/. – Дата доступа 23.04.2018.
6. Охотин, Л. Estel – это о красоте. / Л. Охотин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://estelhautecouture.ru/issue9/interview/lev/. – Дата доступа: 25.04.2018.
7. Франк, Я. Дневник дизайнера-маньяка. / Я. Франк — М: Издательство Студии Артемия Лебедева, 2006. — 256 с.
8. Черниговская Т.В. Люди со знаниями «как у всех» станут лишними [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zautra.by/art.php?sn_nid 27112 Дата доступа 29.04.2018.

СОВРЕМЕННАЯ КНИГА: ОТ БУМАЖНОЙ К ЭЛЕКТРОННОЙ

A MODERN BOOK: FROM PAPER EDITION TO ELECTRONIC

О.Е. Гопиенко, М.И. Данджума

V. Hapiyenka, M. Danjuma

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: gopienko@bsu.by, masha.danjuma@gmail.com

В статье проведён функциональный и эстетический анализ бумажной книги в ее историческом развитии, раскрыты преимущества и недостатки бумажной и электронной книг.

Ключевые слова: бумажная продукция; функции книги; средства коммуникации; средства массовой информации; технический прогресс; гаджеты.

The article analyzes the functional and aesthetic significance of a paper book in its historical development, reveals the advantages and disadvantages of a paper book edition and an electronic one.

Keywords: paper products; book functions; means of communication; media; technical progress; gadgets.

Развитие человечества никогда не происходило равномерно, были периоды застоя и технологических прорывов. Точно так же развивалась и история средств передачи информации.

Сегодня уже трудно представить мир без газет. Но, оказывается, первые газеты появились в Древнем Риме приблизительно в середине II века до нашей эры. Первые римские газеты записывались на деревянных табличках, и свою основную функцию они выполняли исправно. «Вначале новости, публикуемые в них, были неофициального характера, но после распоряжения Юлия Цезаря к новостным сводкам добавились отчеты о заседаниях сената, доклады полководцев и послания правителей соседних государств. Первая газета в Англии была напечатана в 1641 г. (Однако слово «газета» впервые появилось в 1670 г.). Первая успешная ежедневная газета в Великобритании была напечатана в 1702 году» [3].

Большим прорывом в расширении средств коммуникации явилось создание почтовой службы. Изначально европейские монархи создали почтовые службы для передачи своих сообщений. «Во Франции Луи XI основал один в 1477 году, а в Англии Генрих VIII создал Королевскую почту в 1512 году. В 1635 году, чтобы собрать деньги, Чарльз разрешил

частным гражданам отправлять сообщения *Royal Mail* за определенную плату» [3].

Однако человечество волновали не только средства передачи информации. История ее хранения также восходит еще к началу времен. Примером этому служат наскальные рисунки в различных древних пещерах, ведь именно благодаря им можно судить о некоторых аспектах жизни людей в давние времена. Способы запоминания, записи и хранения информации развивались, и на смену рисункам в пещерах пришла клинопись, следом – иероглифы, и, наконец, письменность. Изобретение письменности стало первой информационной революцией в истории человечества, ведь появилась возможность накапливать, распространять и передавать знания следующим поколениям. Письменность дала мощный толчок культурному и экономическому развитию тех цивилизаций, которые освоили ее раньше других. В XVI веке было изобретено книгопечатание, что стало новой волной информационной революции. Появилась возможность хранить информацию в больших объемах, и она стала доступнее, вследствие чего понятие «грамотность» стало более массовым. Это очень важный момент в истории общечеловеческой цивилизации, потому как книги становились достоянием не только одной страны, но и целого мира [2].

Все это разнообразие средств коммуникации стало возможным благодаря созданию бумаги. Бумага возникла в Китае во II веке до н. э.

Между II и IV бумага распространилась по всему миру, достигнув Японии между III и VI веками н.э., Пакистана к VI веку, Самарканда к VIII веку, Египта к IX веку, достигнув Запада к XI веку. В течение следующих трехсот лет бумага распространилась на Север и Восток по всей Европе.

До изобретения книгопечатания люди считали книги сокровищницей человеческого знания и опыта. Рукописи писались месяцами, собирались и хранились в монастырях с благоговением. Постепенно к этой, практически, единственной функции книги как хранительницы священных текстов добавляются и широко применяются другие функции. В первую очередь это фиксирование и сохранение важной информации, сюда входят все исторические летописи, так называемая «документация» своего времени. Позднее начинается бурное развитие художественной литературы, уходящей своими корнями в народный эпос и приведшей цивилизацию к чуть ли ни самому массовому и коммерческому явлению развлекательной литературы.

«В XX веке цифровые коммуникационные сети ознаменовали начало новой революции, обеспечив технологию, которая транспортирует данные, требуемые обществу, в котором информация играет ключевую

роль. Сети уже проникли в промышленность, образование и правительство. Они уже начали изменять наше представление о мире, сократив географические расстояния и образовав новые сообщества людей, которые часто и эффективно взаимодействуют» [2]

Это повлияло на все сферы человеческой деятельности и, в первую очередь, на книжную продукцию. Очень мощные и явные преимущества электронной информации активно замещают печатную продукцию, сохраняя все функции книги: архивирование, передача данных и развлечение. Рассмотрим преимущества электронной книги:

– очень малый физический объем, занимаемый в пространстве, не подверженный воздействию книжной пыли;

– легкий вес, когда целая библиотека вмещается в маленьком электронном устройстве;

– решается экологическая проблема вырубки деревьев, которые сохраняются благодаря новейшим технологиям;

– электронная книга имеет расширенные возможности включения аудио и видео дополнений или попросту замещения письменного варианта на аудио или видеотрек;

– в некоторых электронных книгах даже есть флэш-презентации и приложения, в которых читатели могут взаимодействовать с контентом, например, перетаскивать элементы;

– удобство поиска в книге необходимой информации: легко воспользоваться поисковыми услугами программы для нахождения любого рода информации по необходимой теме;

– возможность бесплатной доставки: наличие электронной книги избавляет нас от хлопот заказа печатной книги и оплаты доставки книги;

– при работе с электронной научной или специализированной литературой не требуется регулярное обновление: чтобы получить обновленную версию той же книги достаточно проверить наличие новых выпусков и обновлений по теме и загрузить их;

– решается проблема освещенности: экран можно регулировать по свету в любое удобное для вас время суток;

– маленькие затраты для издателя.

Все эти преимущества активно вытесняют бумажную книгу, и этот процесс только набирает обороты. Уже созданы электронные библиотеки, число которых в перспективе будет только расти.

Однако, несмотря на ряд преимуществ, электронные книги имеют ряд очевидных недостатков:

– отсутствие конфиденциальности: дистрибьютор может легко отследить вашу работу с приобретённой электронной книгой;

– сложность в восстановлении потерянных книг или целой библиотеки при повреждении устройства;

– обязательное наличие внешнего источника питания;

– деликатность гаджетов, которые легко выводятся из строя;

– ограничение при использовании: вы не можете передать право собственности на книгу, собственность остается у первого покупателя;

– неожиданные ошибки программного обеспечения могут привести к его замораживанию;

– электронная книга является достоянием общественности, никакое личное сообщение не может быть включено: вы не можете взять автограф автора или написать личное сообщение для получателя.

Это далеко не полный список недостатков электронных публикаций. но, однозначно, он не остановит технический прогресс, а, наоборот, позволит разрабатывать более совершенные и удобные электронные устройства. «Новейшая история средств передачи данных: пейджинговая, сотовая связь, оптоволоконные линии связи – все это шаги на пути создания глобальной сети коммуникаций. Создание компьютеров было важным, но промежуточным этапом. Именно микропроцессорные системы совершили революцию в способах передачи информации. Цифровая коммуникация внесла те изменения, благодаря которым информация стала ключевым элементом современного общества. Сеть завоевала мир и стала неотъемлемой частью всех его сфер: политики, образования, искусства, промышленности. Географические рамки оказались размыты, ведь сеть мгновенно соединяет людей на противоположных полюсах планеты за считанные секунды. Это гигантский шаг в развитии средств передачи данных» [2]. Мир переходит на новый этап развития, а люди быстро привыкают к удобствам и практичности.

По сути, эти два формата очень похожи. Оба позволяют сделать самое главное – прочитать книгу. Книга – это текст, содержание, смысл. Электронная или бумажная – это форма.

Бумажная книга, несомненно, сохранится как историческое и культурное наследие нашей цивилизации и будет не только храниться как антикварная диковинка, но и развиваться дальше, впитывая все современные тенденции развития, потому что человеку нравится чувствовать и ощущать запах бумаги, потому что бумага – это естественный материал, подсознательно связанный с комфортом, позволяющий расслабиться в наш напряженный техно-век.

«Всё дело в нашем восприятии: мозг каждый день получает массу новой информации и, чтобы сохранить нужную, использует различные «якоря». В случае с бумажным носителем такими «якорями» как раз и являются осязаемые факторы: обложка, процесс покупки или заметка на

полях карандашом. Электронные же книги – по сути безликий набор символов, который не имеет никаких «маркеров» для того, чтобы полученная информация осталась в голове на долгое время.

Несмотря на обилие книг, которые люди прочитывают в электронном виде, большинство из них вспоминается с трудом. А вот несколько бумажных, включая периодическую литературу, помнятся очень хорошо: не только сам факт прочтения, но и сюжет, и разные интересные моменты, и иллюстрации» [1].

Развитие бумажной книги возможно как в традиционном ключе, так и в области *перформанса*, включающего в себя совокупность культурных сфер – художественной, технологической и исторической. Книга должна перейти в область уникальных объектов, пользоваться которым будут немногие люди, несущие в себе заряд высокого культурного уровня и своего рода духовный аристократизм.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Микк, С. Что лучше: бумажная книга или электронная? / С. Микк [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.iphones.ru/iNotes/790547. – Дата доступа: 30.04.18.
2. Способы передачи информации. / Федеральное агентство по образованию. Ирбитский мотоциклетный техникум. Информатика. / [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://tissu-nn.ru/post_7281/. – Дата доступа: 18.04.18.
3. Теоретические основы разработки дизайна студенческой газеты. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://allrefrs.ru/3-2505.html. – Дата доступа: 19.04.18.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ ПРЕДМЕТНОГО ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

METHODS OF SUBJECT FORM MAKING FACTORS STUDY IN THE PROCESS OF DESIGN STUDENTS TRAINING

Я.Ю. Ленсу

Y.Y. Lensu

Белорусская государственная академия искусств
Минск, Беларусь
Belarusian State Academy of Arts
Minsk, Belarus
e-mail: lensu50@inbox.ru

Рассматривается методика изучения факторов предметного формообразования в процессе обучения студентов-дизайнеров. Анализируются

функциональные, конструктивные, технологические, социокультурные факторы. Показана роль человека-творца в создании объектов дизайна.

Ключевые слова: дизайн; техническая эстетика; дизайнерское образование; факторы предметного формообразования; функция; конструкция; технология.

The article analyzes examination methods of subject from making factors in the process of students – designers training. Functional, constructive, technological, sociocultural factors are analyzed. Nevertheless, it's the man – author, it's the personality of the man – creator who plays the crucial role in subject creation, in subject forming. In such a way, the personality of a creator is a very important factor in subject form making.

Keywords: design; industrial aesthetics; education in design; factors of subject from making, function; construction; technology.

Введение. Вузовское обучение дизайнеров – сложный, многоэтапный процесс, в котором задействовано изучение достаточно большого количества специальных учебных дисциплин. Значительная часть этих дисциплин направлена на постижение будущими дизайнерами законов предметного формообразования, в том числе, факторов, движущих сил, которые обусловливают это формообразование. «Проектировать форму, – писал один из виднейших теоретиков дизайна XX в. Т. Мальдонадо, – значит, координировать, дифференцировать и объединять все факторы, которые так или иначе влияют на форму изделия» [1, с. 25]. Цель статьи – выявление методических подходов к изучению факторов предметного формообразования в процессе обучения студентов-дизайнеров.

Основная часть. Одними из основных факторов предметного формообразования являются функциональные факторы. Функция объекта задает его форме такие характеристики, как размеры, габариты, общее строение, конфигурация, пластика, цветовое решение. Все эти характеристики формы связываются воедино для обеспечения оптимального функционирования изделия, наиболее благоприятных условий пользования им. С оптимальным функционированием объекта тесно связано удобство его эксплуатации, что играет важную роль при формообразовании изделия. Это выводит нас уже на требования эргономики. Эргономика – научная дисциплина, изучающая человека в конкретных условиях его деятельности, связанных с использованием машин и других технических средств. Учебная дисциплина «Эргономика», а также поддерживающий ее предмет «Эргономическое проектирование» дают возможность овладеть при проектировании факторами формообразования, связанными непосредственно с функционированием дизайн-объекта.

Немаловажную роль в процессе формообразования объектов предметного мира играют также технология и материалы, используемые при

производстве изделия. При дизайнерском проектировании изделия необходимо определить, насколько особенности технологического процесса, выбранного для производства изделия, соответствуют области использования объекта, насколько положительно они влияют на его конструкцию и форму, а следовательно, и на его потребительские качества, а также насколько оптимальны использованные для этого технологического процесса материалы. Знания по этим вопросам дает учебная дисциплина «Материаловедение», которая позволяет научиться в процессе проектирования грамотно задавать тот или иной материал, который будет использоваться при изготовлении изделия, планировать применение того или иного технологического процесса.

Еще один фактор формообразования объектов предметного мира – конструкция. «Форма, – отмечает Ю.С. Сомов, – возникает как результат реализации… конструктивных требований. Однако необходимо проследить при этом, как же именно и в каких случаях конструкция влияет на форму, какое значение для формы предмета может иметь вариантность решения конструкции» [2, с. 62]. Все это студенты постигают на занятиях по учебной дисциплине «Конструирование». При изучении данного предмета приобретаются знания о технической механике, механизмах и машинах, работоспособности и надежности деталей конструкций, соединении деталей и др. Без технических знаний дизайнер не способен создать полноценную форму изделия, обеспечивающую ему успешное функционирование.

Конструкция при формообразовании наиболее тесно связана с композицией объекта. Композиционно-художественные факторы имеют большое значение для предметного формообразования. Учебная дисциплина «Композиция» знакомит студентов с такими средствами композиции в дизайне, как пропорционирование, симметрия и асимметрия, масштабность, ритмическая организация, контраст, нюанс и др. «Теоретические знания, которые студенты приобретают на занятиях по основным темам лекционного курса формальной композиции, – пишет О.В. Чернышев, – являются исходной базой для профессионально глубокого понимания законов, принципов, методов и средств художественно-композиционного формообразования искусственных систем как существенной составляющей профессиональной грамоты и творческого мышления дизайнера» [3, с. 10].

Значительное влияние на предметное формообразование оказывают социокультурные факторы. Предметное формообразование зависит от конкретных социальных и культурных условий существования общества, от идеологических факторов, эстетических вкусов и предпочтений, господствующих в обществе в данное время. Представления о красоте

предметной формы, о ее модности или немодности изменяются в зависимости от реальных социальных условий. Предметное формообразование, дизайн являются непосредственно элементами культуры данного общества.

В программе обучения студентов-дизайнеров нет какой-то одной учебной дисциплины, в процессе изучения которой можно было бы познакомиться с социокультурными факторами предметного формообразования, постижение этого вида факторов осуществляется целым комплексом дисциплин. В этот комплекс включаются и «Теория и методология дизайна», и «История изобразительного искусства», и «История дизайна», и «Социология культуры», и интегрированный модуль «Философия», и интегрированный модуль «Политология», и интегрированный модуль «История».

В программу учебного процесса подготовки дизайнеров входит также такая учебная дисциплина, как «Архитектоника объемных форм». Эта дисциплина касается и функциональных, и технологических, и конструктивных, и социокультурных факторов формообразования. «Архитектоника объемных форм» заостряет внимание на влиянии формообразующих факторов на образную структуру объектов. На занятиях по архитектонике учат выявлению формообразующих возможностей элементов предметной структуры – функциональных, технологических, конструктивных, социальных.

Формообразование предметного мира, как мы видели, зависит от ряда факторов. Это и функция предмета, и его конструкция, и композиция, и технологические процессы производства, и использованные материалы, и социокультурные факторы. Однако то, каким будет объект, какую он приобретет форму, все же, в конечном итоге, зависит от человека, его создающего, от личности человека-творца. Таким образом, личность творца является очень важным фактором предметного формообразования. То, как осуществляется творческий процесс по формообразованию объектов предметного мира, освещает такая учебная дисциплина, как «Психология дизайн-деятельности». На занятиях по этому предмету студенты получают знания о психологических процессах, которые реализуются во время работы дизайнера над проектом, узнают, какие из них содействуют творческому процессу, а какие мешают, как стимулировать проектировщику свою творческую активность.

Заключение. Таким образом, познание факторов предметного формообразования в учебном процессе по подготовке специалистов дизайна осуществляется целым комплексом учебных дисциплин. Некоторые из этих дисциплин, как, скажем, «Конструирование», «Эргономика»,

«Композиция», направлены на постижение какого-то одного фактора, другие, как, например, «Теория и методология дизайна», «Архитектоника объемных форм», нацелены на целый комплекс факторов. Но, тем не менее, представление о сущности процесса формообразования приобретается все же в процессе изучения всей учебной программы. При этом нельзя изолированно рассматривать изучение отдельных учебных дисциплин, работать они должны скоординированно, взаимодействуя между собой и взаимодополняя друг друга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Мальдонадо, Т. Из книги «Промышленный дизайн» / Т. Мальдонадо // Техническая эстетика. – 1978. – № 7. – С. 24–26.
2. Сомов, Ю.С. Художественное конструирование промышленных изделий / Ю.С. Сомов. – М.: Машиностроение, 1967. – 175 с.
3. Чернышев, О.В. Композиция. Творческий практикум / О.В. Чернышев. – Минск: Беларусь, 2013. – 447 с.

ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА

THE SPECIFICS OF RUSSIAN DESIGN-EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INTERNATIONAL EXPERIENCE

Н.Ю. Фролова

N.U. Frolova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belorussian State University
Minsk, Belarus
e-mail: frolovanu@bsu.by

В статье рассматриваются особенности дизайн-образования в России в контексте мировых тенденций. Рассмотрены достоинства и недостатки различных моделей профессионального дизайн-образования и показаны наиболее перспективные направления.

Ключевые слова: дизайн; дизайн-образование; российская школа дизайн-образования; профессиональное образование в сфере дизайна.

The article shows the design-education in Russia peculiarities in the context of the world trends. It describes the advantages and disadvantages of different design-education models and represents the most perspective ways.

Keywords: design; design education; Russian school of design education; professional education in design.

В мировой системе дизайн-образования происходят трансформационные процессы, которые связаны с изменением условий и требований

времени. В некоторых странах, как например, в странах Западной Европы, эти процессы имеют поступательный характер: модернизируются технологии, применяются инновационные методики, осваиваются новые направления. В других странах, как например, в странах Востока и Азии, процессы несут революционный характер. Здесь возникают новые дизайнерские школы, в которых используется мировой опыт методологии и методики преподавания в сфере дизайна, возникают новые направления в профессиональной подготовке дизайнеров.

На постсоветском пространстве ситуация в сфере дизайн-образования довольно сложная и разнообразная.

С одной стороны, есть богатейший опыт советского дизайн-образования, ведь на территории Советского Союза работал ВНИИТЭ и во многих столицах республик существовали высшие учебные заведения, готовившие специалистов в области дизайна. ВНИИТЭ был стратегической и тактической базой для работы всех региональных подразделений. Здесь издавались журналы, переводились иностранные книги и журналы о дизайне и здесь работали выдающиеся теоретики, разрабатывающие теоретико-методологическое обоснование дизайн-деятельности. В каждой республике, где существовал ВНИИТЭ, были свои направления работы. Это было связанно с развитием предприятий в республиках и, соответственно, с необходимостью в специалистах для работы на этих предприятиях. В этом контексте была сформирована специализация высших учебных заведений, готовящих специалистов в области дизайна: на кафедрах дизайна открывались специальности той или иной направленности для различных отраслей хозяйства. За счёт качественного профессионального обеспечения практикующими кадрами ВНИИТЭ и его десятью филиалами достигалось мощное движение СССР как одного из лидеров мирового промышленного дизайна. Так постепенно сложилась советская школа дизайна.

С другой стороны, вхождение вузов в Болонский процесс изменило структуру и форму образования. Сегодня многое вузы, готовящие специалистов в области дизайна, качественно меняют систему подготовки. Открытое интернет-пространство, дистанционное образование, международные обмены, открытые электронные библиотеки – все это не только расширяет поле образовательного процесса, но и размывает границы национального в различных дизайн-школах.

С периода распада Советского Союза произошли качественные изменения в экономике каждой из бывших республик, что, конечно же, повлияло на формирование новых требований и в высшей школе каждой новообразованной страны. Эти процессы затронули в первую очередь бывшие советские республики. Новообразованным странам прихо-

дилось переориентироваться и искать новые направления развития, модернизировать свою экономику и, как следствие, сокращать некоторые специализации в дизайн-образовательном процессе.

Ситуация в России сложилась совершенно иная. В стране, необходимость в подготовке кадров в сфере дизайна только выросла. За последние двадцать лет количество высших учебных заведений, выпускающих специалистов в области дизайн-образования, увеличилось в разы. Сегодня на территории Российской Федерации существует около двухсот высших учебных заведений, готовящих специалистов в области дизайна. Практически в каждом регионе существуют высшие учебные заведения, готовящие специалистов в области дизайна по разным направлениям. Это могут быть как специализированные учебные заведения, например, Британская высшая школа дизайна или Институт дизайна и новых технологий, так и отдельные факультеты и кафедры в рамках существующих университетов и академий, как например факультет искусств СПбГУ, факультет коммуникаций, медиа и дизайна НИУ ВШЭ, факультет изобразительного и прикладных видов искусств МГТУ им. Баумана. Однако существуют и даже укрепили свои позиции в сфере подготовки кадров в области дизайна вузы, история которых началась еще в советское время: УрГАХУ, МГХПА, СПбГХПА.

Во многих вузах используются современные методики подготовки дизайнера. Однако наиболее авторитетные вузы, такие как УрГАХУ, используют методологический и практический опыт, накопленный за время существования академии в советский период. И хотя открытое информационное пространство дает возможность узнавать и применять многие достижения современной культуры, многие учебные заведения следуют методике преподавания, прошедшей испытание временем. Использование такого опыта дает возможность сохранить лучшее, что было накоплено за историю существования «технической эстетики» и «дизайна советского периода».

Несмотря на рост количества вузов, готовящих специалистов в сфере дизайна, в российском образовании существует много проблем и противоречий. Часть проблем объективно связывают с трансформационными процессами современного общества. Часть проблем связана со сложным самоопределением национального и интернационального опыта в сфере дизайны-образования. Существуют и внутренние противоречия. К ним можно отнести расхождение образовательных стандартов с реальностью запросов. Так, в макете стандарта о высшем образовании в области дизайна право на закрепление половины трудоемкости обучения в качестве обязательной части остаётся за государством. «Но при понятных побудительных мотивах – заботе о сохранении полноты и

качества образования – такое решение в сфере дизайна не только не решает проблемы, но и приведет к неизбежным потерям» [3, с. 24]. Кроме того, как пишет в своей статье А.А. Мещанинов, «…российская школа дизайна, ориентированная на ремесло, совсем не акцентирует задачу воспитания личности дизайнера с качествами, обеспечивающими генерацию свежих, инновационных подходов к реализации профессиональных задач» [3, с. 22].

Для того, чтобы определить особенности российского дизайн-образования, необходимо проанализировать мировой опыт в этой сфере и понять, какие существуют типы дизайнерских высших школ и в чем их различия.

Сегодня в мировом образовательном пространстве существует несколько моделей подготовки в сфере дизайн-образования.

Первая модель подготовки дизайнеров несет так называемый художественный характер. Подготовка дизайнеров здесь осуществляется через призму художественно обучения. К такому типу образовательных моделей относятся различные художественные академии и школы, такие как Rhode Island School of Design (США), или, например, РАХ (РФ). Здесь мы имеем модернизацию образовательного процесса при явном акценте на художественную подготовку в рамках пропедевтических курсов. Программы обучения изменяются в контексте новых технологий, активно изучается международный опыт, но все же существует оторванность от реальной профессиональной деятельности и от реального производства. Основной акцент в такой модели образования сводится к поиску образности и художественной выразительности продукта дизайна.

Вторая модель подготовки в области дизайна осуществляется в системе политехнических заведений. Эта модель основывается на том, что дизайнер в первую очередь должен обладать инженерной подготовкой, которая позволила бы ему воплотить свою идею или проект в реальность. Здесь основной акцент делается на технические практики, на освоение материалов и технологий, а также на изучение систем организации производства и продажи продуктов. В системе образования таких вузов практически нет таких дисциплин как живопись или скульптура. Основной акцент ставится на способность студентом теоретизировать знания и концептуализировать свою идею, через практическое воплощение в материале и форме.

Такую модель в области дизайн-образования мы можем видеть, например, в Royal College of Art (Великобритания), Politecnico di Milano (Италия) или уже упомянутый МГТУ им. Баумана (РФ). Эти вузы имеют технологическую базу для подготовки специалистов в области ди-

зайна: есть специализированные мастерские, макетные мастерские, возможность выполнять проекты на различных промышленных производствах. Выпускники таких вузов могут работать в автомобильном производстве, а со второго курса студенты занимаются механикой, теорией конструкции, материаловедением и т.д. В результате такого типа подготовки выпускник имеет достаточные знания в области инженерии и конструирования, что дает ему возможность работать как в дизайнерско-конструкторском бюро любого предприятия, так и быть свободным дизайнером в различных отраслях производства.

Третья модель, на наш взгляд, наиболее эффективная и перспективная – это обучение в университетах и институтах при специализированных научных центрах. Такие учебные заведения являются не только и не столько образовательными учреждениями, а центрами научно-исследовательской и практической работы в сфере дизайна. Такие модели дизайн-образования есть в Италии – Accademia Italiana, США – Massachusetts Institute of Technology, Финляндии – Aalto ARTS и т.д.

В вузах такой модели подготовки все направленно на то, чтобы выпускник был готовым специалистом в области дизайна вне зависимости от области применения своих знаний и навыков. В таких вузах дается как практическое освоение технологий, так и теоретическая подготовка. Так, в Accademia Italiana студенты работают в сотрудничестве с дизайнерскими бюро и на различных производствах. В подготовке по магистерским программам особый акцент делается на теоретическую работу. Студенты занимаются исследованиями, которые формируются в диссертационное исследование и затем воплощаются в реальный проект. Такая модель подготовки не имеет точно установленного регламента, так как современная действительность постоянно вносит коррективы в образовательный процесс. И это, в свою очередь, требует от студента особой формы организации и способности самостоятельно мыслить и работать.

Основной задачей образования в таких центрах является подготовка специалиста высокого уровня, способного решать проектные задачи любого порядка. Здесь проходят апробацию новые технологии и изобретения, и здесь студент включен в систему гуманитарного, научно-технического и художественно-проектного образования одновременно.

Каждая из рассмотренных моделей подготовки в области дизайна ориентирована на определенного типа специалиста. В российском государственном стандарте определяются виды профессиональной деятельности, компетенции будущих специалистов, а также приводится перечень специализаций. Отличительная особенность Федерального госу-

дарственного образовательного стандарта третьего поколения в том, что российский стандарт подразумевает разделение учебных циклов основной образовательной программы на базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части. Такая система дает возможность российским вузам быстро реагировать на изменяющуюся конъектуру рынка и смену технологий.

По мнению специалистов, такие полномочия вузов дают возможность быстро реагировать на процессы, проходящие в стране и в мире. Такое нововведение способствует более гибкому подходу к системе образования и наполнению программы обучения профессиональными дисциплинами, необходимыми для современного дизайнера. «Только сами вузы могут оперативно отслеживать и учитывать все нюансы, сложившиеся на рынке труда, в эволюции профессии, в сформировавшейся конъюнктуре образовательных программ. Это дает им возможность на основе собственного уникального опыта и с учетом имеющихся академических и материальных ресурсов предложить на рынок образовательных услуг нетривиальные программы и специальности подготовки, отвечающие актуальным общественным потребностям и имеющие конкурентные преимущества» [3, с. 23]. Мы видим, что сегодняшний студент предъявляет свои требования к системе и методике образования,

к форме подачи информации, к профессиональной компетенции преподавателей. Это приводит к поиску новых подходов в преподавании и к необходимости роста профессиональной компетенции преподавателей высшей школы. «Необходима методологическая диффузия, то есть взаимодействие никогда ранее не взаимодействующих программ, развитие и внедрение новых междисциплинарных коммуникаций, а возможно и появление совершенно новых учебных дисциплин, активно использующих академические, музыкально-художественные и социально-культурные подходы в обучении» [4, с. 110].

Современная политическая ситуация складывается таким образом, что российской промышленности необходима поддержка дизайна в продвижении на мировой рынок российского продукта. Кроме того, известные события в мире развернули взгляд российских производителей к национальным школам дизайна, давая заказы на разработку дизайн-продукта как частным дизайн-студиям, так и учебным заведениям. Хотя надо сказать, что некоторые предприятия давно сотрудничают с вузами и приглашают выпускников к себе на практики и в последствии на работу.

Какая из перечисленных моделей является действительно успешной и необходимой для такой большой и очень разнообразной страны как

Российская Федерация, сказать сложно. Ясно только то, что процессы, проходящие в российском дизайн-образовании идут довольно интенсивно. Формируется новый тип подготовки в сфере дизайна, образуются новые направления, укрепляются позиции уже существующих школ, актуализируется теоретическое основание дизайн-деятельности. За последнее время рядом ученых были изданы труды, дающие возможность сказать, что теоретическая работа в области дизайна не прекращается. Так, за последнее время известный ученый Лола Г.Н., профессор СПбГУ, издала несколько книг по теории и методологии дизайна: «Метафизика дизайна» [2] и «Дизайн-код: методология семиотического дискурсивного моделирования» [1]. Автор, опираясь на нарративный подход к пониманию феномена дизайна, исследует экзистенциальные основания дизайна. Кроме того, Г.Н. Лола показывает в своих работах прикладное методологическое значение такого подхода, что сближает теорию и практику дизайна. Такой тип исследования и практического освоения дизайна успешно апробирован и внедрен на кафедре дизайна СПбГУ.

Российские студенты-дизайнеры активно участвуют в международной выставочной и научной деятельности. Формируется новое поколение дизайнеров, которые имеют более широкие возможности для собственной творческой реализации. Можно сказать, что ситуация в дизайн-образовании качественно и количественно изменилась не только в мире вообще, но и в России в частности. В систему образования вошли новые технологии и появились новые возможности для творческой реализации студентов. Однако не надо забывать, что «…конечная образовательная цель – не цифра, а человек, образованный и творчески развитый, обладающий той гигантской творческой силой, которую несут в себе культура и подлинное искусство» [4, с. 110].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Лола, Г.Н. Дизайн-код: методология семиотического дискурсивного моделирования / Г.Н. Лола. – СПб.: ИПК Береста, 2016. – 264 с.
2. Лола, Г.Н. Метафизика дизайна / Г.Н. Лола. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2014. – 155 с.
3. Мещанинов, А.А. О нормативной базе образования в сфере дизайна / А.А. Мещанинов // Ректор вуза. – М.: Наука и культура, 2009. – Вып. 6. – С. 22 – 27.
4. Низамутдинова, С.М. Новое качество образования в современном высшем образовании / С.М. Низамутдинова // Искусство и образование. – М., 2018. – Вып. 3 (113) 18. – с. 105 –110.

КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ В МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

COMPOSITIONAL PRINCIPLES IN ANIMATION

Н.Ю. Фролова, В.С. Шарапов

N.U. Frolova, V.S. Sharapov

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: *frolovanu@bsu.by*, *luciandrawarts@gmail.com*

В статье рассмотрены основные композиционные принципы в контексте их применения в мультипликационной практике. Раскрыты основные композиционные законы гармонизации и их функционирование в специфике кадра.

Ключевые слова: композиция; мультипликация; кадр; доминанты; ритм; симметрия; асимметрия.

The article deals with the compositional principles in the context of their application in the animation practice. The basic compositional laws of harmonization are revealed and their work in the specifics of the frame is considered.

Keywords: composition; animation; frame; dominants; rhythm; symmetry; asymmetry.

Сегодня законы композиции используются во всех художественных практиках: изобразительном искусстве, театре, кино и т.д. В каждом из видов искусства композиция присутствует как необходимая структура, способствующая организации элементов в единое целое, в единый художественный образ. Мы часто можем слышать о композиции в изобразительном искусстве или в музыке, но реже о композиции фильма или кадра. Однако законы композиции являются необходимым условием построения кадра любого из экранных искусств: будь то большое кино или любительский ролик, снятый на мобильный телефон. «Композиция кадра является одной из важнейших характеристик кино- и видеопродукции, поскольку она обеспечивает привлечение и удержание внимания зрителей» [1, с. 7].

Несмотря на то, что понятие композиции в той или иной мере в разных художественных практиках понимается примерно одинаково, существует некая разница в интерпретации термина в зависимости от специфики практики. Если для изобразительного искусства композиция – это построение, логическое подчинение частей художественному целому, то в музыке композиция – это «искусство изображать звуками на-

строение души». В кинематографе тоже есть своя специфика понимания композиции и работы ее законов. Как пишет в своей книге П. Уорд, «Композиция – это организация видимых элементов внутри кадра, это основа всей зрительной коммуникации» [1, с. 7].

Главной задачей композиционного построения является достижение гармонии, единство и цельность художественного образа. Гармония и цельность достигаются грамотным использованием композиционных законов в зависимости от замысла автора. К основным композиционным законам относятся: закон симметрии и асимметрии, ритма и метра, контраста, нюанса, тождества, масштаба, пропорции, динамики и т.д. Применение этих законов мы можем видеть во всех видах экранных искусств. Применение композиционных принципов можно наблюдать в рекламных роликах и в мультипликации. Этот тип фильмов длится, как правило, довольно короткое время при наполненном содержании и выразительности. То есть автору надо в коротком фильме впечатлить, заинтересовать или научить зрителя.

На примере двух мультфильмов «Корпорация монстров» и «Каролина в стране кошмаров» можно показать, как некоторые законы композиционной гармонизации работают в кадре. Возьмем «закон доминанты» или, как его называют, «закон композиционного центра». Доминантой является объект, притягивающий наш взгляд, являющийся начальной точкой рассмотрения всего произведения. Доминантой в кадре может быть «большое», «малое» или «пауза».

При доминанте «большого» объект может притягивать наш взгляд не только своим превосходящим масштабом, а также контрастностью, степенью проработанности, фактурой и т.д. Рассмотрим один из кадров фильма «Каролина в стране кошмаров».

В данном кадре доминантой выступает лицо девочки: оно крупное, более контрастное относительно фона и имеет лучшую проработку. Доминанта лица персонажа выглядит более эмоционально выразительно на фоне маленького розового силуэта, при том что силуэт контрастен, но не имеет деталировки и четких границ. Такой прием используется

для выражения значимости в кадре, когда автору надо показать нечто важное, эмоциональное.

При использовании приема «доминанта малого», акцент делается на второстепенный элемент кадра, который может показаться незначимым с первого взгляда. Как правило, автор выделяет такой элемент за счет различных визуальных приемов: деталировки, контрастности, цвета, формы и т.д. Например, в кадре из мультфильма «Корпорация монстров» наш взгляд сразу устремляется на светлое малое пятно, оно привлекает наше внимание, а крупный объект в кадре почти полностью сливается с окружением.

Частым приемом в построении кадра выступает прием использования «доминанты пространства» или «паузы». Пространство становится главным в кадре, мы буквально проваливаемся в глубину кадра. В этом случае плотность и деталировка окружения постепенно растворяются и как бы втягивают нас внутрь пространства.

Ритм как одна из важнейших категорий композиции помогает визуально сузить и расширить кадр, ускорить или замедлить его, направить взгляд зрителя, задать динамику кадру. Как и в большинстве пространственных композиций, ритм используется в сочетании с пропорцией. «Ритм, составляющий упорядоченную структуру, не обязательно подразумевает повторение одинаковых элементов. Визуальный ритм указывает на взаимосвязь внутри серии форм или линий. Например, в движущемся кадре фоновые объекты могут методично наплывать на рамку» [1, с. 73].

В кадре из фильма «Корпорация монстров» мы видим, как ритмично расставленные персонажи дают образ настоящего производства.

Задать ритм способен и цвет. В приведенном кадре происходит чередование кораллового и бирюзового. Чередование цветов приводит к целостности ритма.

Симметрия и асимметрия как приемы выразительности также активно применяются в мультипликации. Как правило, симметрию в кадре мы видим, когда автору надо передать ощущение покоя, равновесия, статики. Асимметрия применяется для передачи активности, напряжения или драматизма.

Мы рассмотрели только некоторые композиционные приемы, используемые в мультипликации. Конечно, построение кадра довольно сложно и зависит от идейного и художественного замысла автора. Сегодня мы видим много интересных мультипликационных фильмов, разнообразных по форме, образности, языку и стилистике. Однако все фильмы строятся из единичных кадров, каждый из которых представляется гармоничной, логичной и грамотно построенной композицией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Уорд, П., Композиииия кадра в кино и на телевидении / П. Уорд – М.: ГИТР, 2005. – 196 с.
2. Чернышев, О.В. Композиция: творческий практикум / О.В Чернышев. – Минск: Беларусь, 2013. – 447 с.

СЕМИОТИКА И СТИЛИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ТОВАРНОГО ЗНАКА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

SEMIOTICS AND STYLISTICS OF THE MODERN TRADEMARK IN THE REPUBLIC OF BELARUS

А.С. Цвирко

A.S. Tsvirko

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: tsvirkoas@mail.ru

В статье раскрывается роль товарных знаков для увеличения конкурентоспособности товара. Рассмотрены виды товарных знаков. Рассмотрены наиболее значимые национальные белорусские бренды.

Ключевые слова: товарный знак; бренд.

The article reveals the role of trademarks in increasing goods competitiveness. The types of trademarks are considered. The most significant national Belarusian brands are presented.

Keywords: trademark; brand

Весь современный мир пронизан знаками. Знаки окружают людей повсюду: за городом, в городе, дома. Все процессы, связанные с передачей, хранением и переработкой информации осуществляются при помощи знаково-информационных систем. Знаки, которые нас окружают призваны для разных нужд: одни нам указывают направление движения, другие говорят о качестве товара, третьи имеют скрытое значение. Мы различаем знаки, структурируем их, запоминаем и пользуемся ими каждый день. Один из таких типов знаков – товарный знак. Товарный знак является неотъемлемой частью любой компании. Без товарного знака продукт будет безликим и не будет привлекать внимание потребителей [1, с. 34].

В мировом знаково-информационном пространстве товарный знак существует как конкретное обозначение, которое можно интерпретировать и определить в любой точке мира. Все товарные знаки составляют общую семантическую структуру, созданную по культурно-экологическим принципам, в которой образное и графическое решение содержат семиотические и стилистические признаки, но в то же время характерны для всех регионов.

Еще в XIX в. производители стали воспринимать товарный знак как некую интеллектуальную собственность. Они понимали, что регистрация товарного знака не только дает им определенные права, но и будет приносить прибыль.

В условиях глобального дефицита и отсутствия реальной конкуренции, необходимости в брендах, как таковой, не было, так как в основном все производства были государственными, работали по единым стандартам и выпускам, сходные по своему ассортименту и рецептуре, товары. Такая ситуация долгие годы сохранялась в СССР, где существовали только государственные торговые марки.

Уже после распада Советского Союза производство стало переходить в частные руки и у некогда народных брендов появились правообладатели. Так, в Республике Беларусь первые законы об охране объектов промышленной собственности (изобретений, промышленных образцов, товарных знаков) приняты 5 февраля 1993 г. В 2001 г. были утверждены Правила признания товарного знака общеизвестным. Спустя год первым подобным знаком в нашей республике стал товарный знак «Мілавіца» (рис. 1). На 1 января 2012 г. «Национальный центр интеллектуальной собственности» (НЦИС) зарегистрировал 125027 товарных знаков и знаков обслуживания. За 20-летнюю историю белорусской системы ИС многие отечественные товарные знаки получили статус бренда. На 2002 год прекратило действовать 10 товарных знаков, зарегистрированных по национальной процедуре, и 333 товарных знака, зарегистрированных по процедуре Мадридского Соглашения [6].

Рис. 1. Товарный знак компании «Мілавіца»

На долю товарных знаков в Беларуси приходится более 80% от общего числа всех действующих в стране объектов промышленной собственности.

В последние годы спрос на товарные знаки стабильно растет. Стоимость десяти самых дорогих товарных знаков Беларуси составляет более 500 млн. долларов. Самые дорогие – это бренд «Санта-Бремор» стоит 71 млн. долларов, «Бабушкина крынка» – 69, «Бульбашь» – 53, «Оливария» – 51 [3, с. 45].

Благодаря процессу глобализации и развитию интернета торговые бренды смогли легче проникать сквозь государственные границы. В то же время компании, действующие в странах с низким и средним уровнем дохода, стремятся создавать собственные бренды или приобретать их за границей.

На сегодняшний момент можно выделить следующие типы товарных знаков: мировые торговые марки, национальные и региональные.

Все типы товарных знаков мы можем встретить и на территории Республики Беларусь. Так, торговая марка Coca-Cola широко известна на отечественном рынке, но и является мировым брендом. Также происходит постоянная трансформация известных марок с появлением новых.

В советский период, до 1970-х годов, в отсутствие конкурентных отношений рынка при планово-распределительной экономике проблемы дизайна отечественного товарного знака не представлялись значимыми. Разработки зарубежных авторов по данной теме в этот период времени на русский язык, как правило, не переводились. Однако многие торговые марки, которые актуальны сегодня, берут начало именно в Советском Союзе. Примером такого товарного знака служит обозначение Минского автомобильного завода «МАЗ», которое имеет международную узнаваемость (рис. 2).

Рис. 2. Товарный знак Минского автомобильного завода «МАЗ»

Товарный знак сделан достаточно гармонично: формы мощные, острые, брутальные. И весь этот ассоциативный ряд абсолютно подходит бренду и типу продукции. Этот товарный знак имеет международное признание и его можно назвать мировой торговой маркой.

Национальные товарные знаки идентифицируются по региональному принципу. Это означает, что его использование не является нарушением исключительного права на товарный знак в отношении товаров, которые были правомерно введены в гражданский оборот на территории стран Таможенного союза. В Республике Беларусь примерами таких товарных знаков являются «Санта-Бремор» (рис. 3), «Савушкин продукт» (рис. 4).

Рис. 3. Товарный знак компании «Санта-Бремор»

Рис. 4. Товарный знак компании «Савушкин продукт»

На территории нашей страны товарные знаки узнаваемы. Товарный знак продукции «Санта Бремор» показывает образы счастливой рыбы и девушки, и у нас сразу возникают правильные ассоциации – забота о продукте, душевное отношение к работе, так что бренду хочется доверять.

Международные товарные знаки должны быть хорошо узнаваемы во всем мире. И если раньше к таким товарным знакам относились, в основном, товарные знаки продуктов, то теперь на рынок вышли и торговые марки IT-компаний.

Среди 100 ведущих брендов доминируют бренды из технологической отрасли, такие как Apple, Google, IBM, Intel, Microsoft и Samsung [3, с. 102]. Но мы можем привести пример и успешных белорусских компаний в области IT-технологий.

Топ IT белорусских компаний, известных во всем мире, – это, прежде всего,

«EPAM» – крупнейший поставщик услуг в области разработки проектного (заказного) программного обеспечения и решений в Центральной и Восточной Европе (рис. 5).

Рис. 5. Товарный знак компании «EPAM». Дизайнер: Андрей Азаров

«IBA Group» – один из крупнейших системных интеграторов, разработчиков, производителей и поставщиков современных информационных технологий (ИТ) в странах Центральной и Восточной Европы (рис. 6).

Рис. 6. Товарный знак компании «IBA Group»

«Wargaming» – легендарный разработчик и издатель онлайн-игр, занимающий одну из лидирующих позиций на рынке free-to-play. Офисы располагаются по всему миру: в Северной Америке, Европе, России, Азии и Австралии (рис. 7).

Рис. 7. Товарный знак компании «Wargaming»

Международный рынок завоевывают не только белорусские IT-технологии, но и белорусская одежда, обувь. Примером могут служить некоторые белорусские торговые марки, такие как «Elema»; «Nelva»; «Marko»; «Belwest» и т.д.

В товарных знаках XXI века мы все реже встречается иконичный тип изображения. Современные марки тяготеют к индексности. Хотя, если посмотреть на довольно успешный знак «МАЗ» (рис. 1), то здесь иконичность работает довольно удачно. Но всегда общими стилистическими чертами является лаконизм, выразительность, целесообразность, функциональность, ритм и порядок, полярность, концентрация содержания в минимальных изобразительных средствах.

В современном графическом дизайне наблюдаются тенденции к использованию в символике и стилистике национальных культурных традиций и природных форм. Это соответствует требованиям экодизайна, заметно усиливающего свои позиции в графической проектной культуре. Проблема экодизайна и его роль в воспитании экологического сознания людей выходит в современном обществе на одно из первых мест.

Ведь сегодня компании не просто рекламируют товар, а пытаются создать «опыт отношений с брендом» и дать его потребителю. Компаниям все чаще приходится заботиться не только о качестве товаров, но и о создании репутации сознательных членов мирового сообщества, обращая внимание на то, считают ли их социально и экологически ответственными.

Таким образом, в современном мире под влиянием экономических факторов, глобализации, развития Интернета, внедрения технологий вычислительной техники и цифровых телекоммуникаций расширили международный охват брендов, сделав их действительно глобальными. Товарный знак (торговая марка) выходит на мировой уровень и становится узнаваемым во всем мире, и белорусские торговые марки здесь не исключение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Веркман, К. Товарные знаки: создание, психология, восприятие / К. Веркман – М.: «Прогресс». – 1986. – 520 с.
2. Дайксель, А. Товарный знак в Европе и в России. Вопросы теории и истории / А. Дайксель, К. Брандмейер, Э.М. Глинтерник. – СПб.: Славия, 2002. – 127 с.

3. Знак-логотип: справочник/сост.: Д.О. Сурский, Т.В. Щигельская; под общ. ред. Д.О. Сурского. – 2-е изд., перераб. – Минск: Белорусский союз дизайнеров, 2009. – 126 с/
4. Скрипник, К.Д.Семиотика: книга для студентов/ К.Д. Скрипник – Ростов-на-Дону: РИО Ростовского филиала Российской таможенной академии, 2000. – 127 с/
5. О товарных знаках и знаках обслуживания: Закон Респ. Беларусь от 5 февр. 1993 г. № 2181-XII с изм. и доп.: текст по состоянию на 19 апр. 2011 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=V19302181&p. – Дата доступа: 25.04.2017.

РАЗДЕЛ 7
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

SECTION 7
THEORY AND PRACTICE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ В ПЕРИОД ВИКТОРИАНСКОЙ ЭПОХИ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»

THE RELATIONSHIP BETWEEN MEN AND WOMEN IN THE VICTORIAN ERA (ON THE EXAMPLE OF "JANE EYRE" BY CHARLOTTE BRONTE)

С.Г. Абрамова, Е.С. Струнков

S.G. Abramova, E.S. Strunkova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: *kolybel1997@mail.ru*, *lzvtstrnkv@gmail.com*

В статье рассматривается одна из ключевых тем романа «Джейн Эйр» – проблема взаимоотношения женского и мужского начала в эпоху правления королевы Виктории. Предпринята попытка проследить личное отношение автора романа к данной проблеме.

Ключевые слова: Джейн Эйр; Шарлотта Бронте; Викторианская эпоха; взаимоотношения мужчины и женщины; домашний ангел.

In this article the authors consider one of the key themes of the novel "Jane Eyre" – the issue of the relationship between the men and women in the era of Queen Victoria. We try to trace the personal attitude of the author of the novel to this issue.

Keywords: Jane Eyre, Charlotte Bronte; Victorian era; relationship between men and women; home angel.

Еще 200 лет назад люди и представить себе не могли, что женщина будет иметь право учиться в университете, заниматься наукой, выступать на публике и работать в областях, которые ранее были доступны исключительно мужчинами. Сейчас нам трудно понять, какие ограничения существовали для дам того времени. Данный роман ярко отражает быт Викторианского общества на фоне развернувшейся трагедии

жизни сироты Джейн Эйр. История ее жизни охватывает практически все аспекты и особенности нрава и морали того времени, в том числе и положение женщины в обществе. Взаимоотношения между мужчинами и женщинами в период Викторианской эпохи сыграли ключевую роль в написании романа, где отчетливо показано место женщины.

Викторианская эпоха – период с 1837 по 1901 год, когда королева Виктория правила Великобританией. В то время страна постепенно теряла лидерство в мировом промышленном производстве. Тем не менее, она укрепила свое положение как мировая колониальная Империя. В культурной сфере эта эпоха ознаменовалась, в частности, формированием так называемой викторианской морали – набора ценностей и норм, строго регламентировавших жизнь среднего и высшего классов.

Шарлотта Бронте – английский романист и поэт, старшая из трех сестер-писательниц. Она родилась в Торнтоне, Йоркшир, в 1816 году. Отец Шарлотты был ирландским англиканским священником. После того, как мать Шарлотты умерла от рака в 1821 году, у отца не было времени заботиться о детях, поэтому в августе 1824 года он отправил Шарлотту с двумя сестрами в деревню Кован-Бридж, в школу «Clergy Daughters». Это место стало прототипом школы Ловуд в романе «Джейн Эйр».

«– Ты можешь мне объяснить, что это за надпись над входом, что такое «Ловудский приют»?

– Это та самая школа, где ты будешь учиться.

– Отчего она называется «приютом»? Разве она отличается от других школ?

– Это вроде убежища для бедных сирот: и ты, и я, и все остальные девочки живут здесь из милости» [1, с. 27-28].

Затем Бронте продолжила свое образование в Мирфилде в 1831-1832 годах, где впоследствии стала учителем. В 1839 Шарлотта получила должность гувернантки в Йоркшире, ее опыт преподавания и работы гувернанткой во многом отражен в романе «Джейн Эйр». А в период 1843-1844гг. она посещала языковую школу в Брюсселе, Бельгия.

В мае 1846 года Шарлотта и ее младшие сестры, Эмили и Энн, самостоятельно опубликовали совместный сборник стихов под псевдонимом Каррер Белл, Эллис Белл и Эктон Белл. Целью использования мужских псевдонимов было нежелание заявлять о себе, поскольку их способ письма и образ мыслей в то время не считался приемлемым для женщин.

На протяжении всей своей жизни Шарлотта Бронте проповедовала и практиковала терпимость, а не «бунт и революцию». У нее были высокие моральные принципы. Хотя Шарлотта была застенчивой на публи-

ке, она всегда была готова отстаивать свои убеждения. Все эти черты проявляются в образе главной героини ее произведения.

Викторианская эпоха была известна своими высокими стандартами и необходимостью быть презентабельной и правильной в соответствии с критериям того общества. Джейн Эйр не вписывалась в эти стандарты. Она не согласна следовать по дороге, которая была заранее предопределена для нее окружением [2, с. 35-39].

Бронте очень негативно относится к стандартам того времени, и это ярко отражено в цитатах главной героини ее романа. «Предполагается, что женщине присуще спокойствие; но женщины испытывают то же, что и мужчины; у них та же потребность проявлять свои способности и искать для себя поле деятельности, как и у их собратьев мужчин; вынужденные жить под суровым гнетом традиций, в косной среде, они страдают совершенно так же, как страдали бы на их месте мужчины. И когда привилегированный пол утверждает, что призвание женщины только печь пудинги да вязать чулки, играть на рояле да вышивать сумочки, то это слишком ограниченное суждение.» [1, с. 64].

В Викторианскую эпоху мужчины и женщины основывали свои отношения на требованиях и законах общества, существовавших в то время. Нежелательные качества игнорировались и отвергались как неподходящие. Поведение в эту эпоху очень строго регламентировалось гендерными стереотипами [2, с. 24-28].

Революционное мышление Шарлотты демонстрируется в строках ее романа. «Я не считаю, сэр, что у вас есть право командовать мной только потому, что вы старше меня или что вы в отличие от меня повидали мир. Ваше право на превосходство определяется тем, с какой пользой вы употребили ваше время и приобретенный опыт.» [1, с. 136].

В Викторианскую эпоху у женщин был особенно строгий образ жизни. Главная цель женщин состояла в том, чтобы выйти замуж и сопровождать своих мужей заботой и послушанием, а также действовать в их интересах. Но они жили ложной жизнью и следовали чужим убеждениям, которые лишь удовлетворяли требования викторианского общества. Идеал женщины – невинный и чистый ангел. От представительниц прекрасного пола ожидали сохранность этого образа и изысканную жизнь, нимало не заботясь об их собственных желаниях. Джейн не согласна со многими из этих гендерных ролей и считает, что она должна быть тем, кто она есть, а не тем, кем общество хочет ее видеть [4, с. 1-4]. Она полная противоположность викторианских стандартов; в романе ее часто сравнивают с любопытной птицей, которая все время стремится что-то познавать, изучать, быть свободной, выйти за «стены» ограниченного мира женщины той эпохи.

«В течение ряда лет мой мир был ограничен стенами Ловуда: я ничего не знала, кроме его правил и обычаев. Теперь же я вспомнила, что мир необъятен и что перед теми, кто отважится выйти на его простор, чтобы искать среди опасностей подлинного» [1, с. 48].

Шарлотта Бронте использует разных персонажей и вкладывает в них разум и страсть, тем самым создавая напряжение между ними. Рассмотрим образы главных героев, чтобы увидеть, как автор использует их для отражения исследуемой проблемы.

Джейн Эйр – главная героиня романа. Внешне простая и невзрачная, Джейн отличается от дам той эпохи остроумием и страстным желанием быть независимой. Она честная молодая девушка, которая вынуждена бороться с угнетением, неравенством и трудностями женской доли. Несмотря на то, что на протяжении всего романа она постоянно встречается с людьми, которые пытаются поменять ее жизненную позицию, Джейн всегда придерживается своих твердых убеждений и принципов равенства, человеческого достоинства и справедливости. Ее твердая вера в гендерное и социальное равенство бросает вызов викторианским предрассудкам в отношении женщин.

Эдвард Рочестер – работодатель Джейн и хозяин Торнфилда – богатый, страстный человек с печальной тайной, которая создает интригу в романе. Рочестер готов отложить в сторону вежливые манеры, приличия и мнение социального класса, чтобы взаимодействовать с Джейн откровенно и напрямую.

Сент-Джон Риверс – обеспечил Джейн кровом и едой после того, как она сбежала из Торнфилда. Служитель в Мортоне, Сент-Джон холоден, сдержан и часто контролирует свои отношения с другими. Он полностью подавляет свои чувства и предан исключительно строгим амбициям.

Берта Мейсон – жена Рочестера Берта Мейсон, некогда красивая и богатая, впоследствии стала безумной. Она живет запертой в секретной комнате на третьем этаже Торнфилда.

Хелен Бернс – девочка, которая становится лучшим другом Джейн Эйр в интернате для сирот. Хелен терпелива, смиренна и полна христианской любви. Она передает эти важные качества Джейн. Когда Хелен умирает от туберкулеза, она говорит Джейн, что она не боится: она собирается в лучший мир.

Миссис Рид – тетя Джейн Эйр, вдова дяди Джейн мистера Рида (который был братом матери Джейн и умер за девять лет до начала романа). Она постоянно унижает Джейн и наказывает ее за то, что по ее мнению Джейн непокорна, и игнорирует недостатки своих собственных детей. Она отправляет Джейн в интернат.

Можно утверждать, что все эти совершенно непохожие друг на друга персонажи являются отражениями центрального персонажа Джейн Эйр.

Таким образом, персонажи из «Джейн Эйр» кажутся заложниками Бронте. Некоторые из них, такие как страстная Берта и скупой на эмоции Сент-Джон Риверс, олицетворяют стороны ее характера, ее эмоциональную и логическую природу. Другие, такие как Броклхерст и Джон Рид, можно рассматривать больше как декорации. Шарлотта, похоже, знает Джейн настолько близко и хорошо, что кажется вероятным, будто Джейн является прототипом Шарлотты в ее вымышленном мире.

Через эти аспекты мы видим развитие напряженности внутри Джейн между эмоциональной и логической составляющей, и это напряжение разыгрывается в событиях книги.

Если книга рассматривается как отражение собственной психики Бронте, то источником различных событий, описанных в книге, должна быть жизнь самой Бронте. Таким образом, она не только играет главную роль в своей собственной истории, но также поддерживает героев и их духовную силу, которая вмешивается от имени Джейн в решающие моменты.

Роман «Джейн Эйр» можно рассматривать как выражение характера самой Шарлотты Бронте. На протяжении всей книги нарастает напряжение между силами разума, отстаиваемыми Сент-Джоном Риверсом, и силами страсти, возглавляемыми Бертой. Это напряжение проникает в Джейн, а также, по-видимому, в Шарлотту. Можно предположить, что Бронте использует роман, чтобы разыграть этот конфликт между всеми ее персонажами и явить его читателям. Берта и Сент-Джон символизировали разные виды опасности для Джейн, которые таились в разных жизненных путях. Шарлотта пытается донести до читателя, что главное в жизни – это баланс.

В Англии 19 века пол человека сильно влиял на поведение и самобытность, женщинам приходилось терпеть снисходительное отношение к их положению в обществе, умственным способностям, а также к их праву выбора. Джейн ведет тяжёлую борьбу за то, чтобы стать независимой и признанной за ее личные качества. Она сталкивается со множеством мужчин, которые не уважают женщин и не считают их себе равными. Мистер Рочестер и Сент-Джон пытаются командовать женщинами. Бронте использует брак в романе, чтобы изобразить борьбу за власть между мужчиной и женщиной. Несмотря на то, что Берта Мейсон безумна, она является провокационным символом того, как можно подавлять замужние женщины. Джейн отказывается от предложений брака, которые, как она считает, раздавят ее как личность, она стремит-

ся к равенству в отношениях. В свое время «Джейн Эйр» считалась провокационной книгой из-за описания борьбы за равенство полов.

Когда книга «Джейн Эйр» (1847) была опубликована Шарлоттой Бронте под мужским псевдонимом Каррер Белл, ее встретили одобрительные отзывы с одной стороны и резкая критика с другой. Консервативная Леди Истлейк предположила, что, если бы книга была написана женщиной, то "она давно утратила бы общество своего пола". В дополнении к этому в отсутствии женственности она видела отражение текущего восстания рабочего класса чартистов, а также политические революции, которые в то время охватили всю Европу. В глазах Леди Истлейк нетрадиционные взгляды Джейн Эйр на то, как должна вести себя женщина, предполагали свержение общественного порядка. В отличие от страдающих героинь ранних сочинений Шарлотты Бронте, которые жаждут распущенного герцога Заморны, Джейн требует равенства и уважения.

В романе устанавливается заметный контраст между сильной, самодостаточной фигурой Джейн и подавленной первой женой Рочестера – Берты Мейсон. Но, как говорили многие критики, что также существует параллель между злым ребенком, запертым в красной комнате, и безумной женой, прикованной к чердаку. Примечательно то, что Джейн впервые видит Берту в своем зеркале; она отказывается судить ее, как это делает Рочестер. Роман шокировал читателей откровенными описаниями распущенности Рочестера, но важно отметить, что роман изображает Джейн как героиню с сильными желаниями. Когда Джейн ухаживает за Сент-Джоном Риверсом, она боится, что, если бы они поженились, он бы соблюдал все «правила семейной жизни». Джейн чувствует, что это заставило бы ее молча страдать всю оставшуюся жизнь.

Горящий Торнфилд символизирует образ страсти и огня, проходящий через роман. Бронте устанавливает явный контраст между Джейн и Бертой, но она также предполагает, что существуют основополагающие параллели между этими двумя страстными формами женственности.

Цель викторианской леди – хранение семейного очага, воспитание детей, ведение хозяйства; женщина не существовала отдельно от мужчины, будь то муж, отец, брат, муж сестры или любой даже дальний родственник. Те, кто по каким-либо причинам не вышел замуж считались неполноценными женщинами и не воспринимались в обществе всерьез.

Женский образ Викторианской эпохи часто сравнивается в литературе с «домашним ангелом». Ш. Бронте показывает Джейн полной противоположностью этого образа. Своевольная и своенравная девушка, ищущая свою дорогу в жизни, она отчаянно борется с давлением со

стороны общества и изо всех сил старается преодолеть навязанные ей правила и требования, следуя зову своего ума и сердца.

В этом романе мы узнаем о конфликте между любовью и независимостью, совестью и страстью, а также о борьбе молодой девушки за свое достоинство. Все эти темы были главными в патриархальном обществе викторианской Англии 19 века.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бронте, Ш. Джейн Эйр / Ш. Бронте // М.: АСТ, 2015. – 448 с.
2. Диттрич, Т. Повседневная жизнь викторианской Англии [Электронный ресурс] Режим доступа: – http://www.e-reading.club/chapter.php/1041456/1/Dittrich_-_Povsednevnaya_zhizn_viktorianskoy_Anglii.html. Дата доступа: 25.06.2018.
3. Коути, К. Такие разные... Судьбы английских интеллектуалок Нового времени [Электронный ресурс] / К. Коути, К. Гринберг // Режим доступа: https://mybook.ru/author/nataliya-krelenko/takie-raznye-sudby-anglijskih-intellektualok-novog/read/ – Дата доступа: 25.06.2018.
4. Коути, К. Женщины Викторианской Англии: от идеала до порока. / К. Коути, К. Гринберг // М.: Алгоритм, 2017. – 320 с.
5. Леди против гувернанток в Викторианской Англии [Электронный ресурс] Режим доступа: https://newtonew.com/culture/ledi-protiv-guvernantok-zhenskoe-obrazovanie-v-viktorianskoy-anglii. – Дата доступа: 25.06.2018.
6. Михальская, Н.П. История английской литературы: Шарлотта Бронте, Эмили Бронте, Энн Бронте [Электронный ресурс] / Н.П. Михальская, Г.В. Аникин // Режим джоступа: http://17v-euro-lit.niv.ru/17v-euro-lit/mihalskaya-anikin-angliya/bronte.htm. – Дата доступа: 25.06.2018.
7. Викторианская эпоха в истории Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим дроступа: http://www.historicus.ru/795. – Дата доступа: 25.06.2018.

A THORNY PATH OF WOMEN'S SUFFRAGE MOVEMENT IN THE USA

ТЕРНИСТЫЙ ПУТЬ ДВИЖЕНИЯ ЗА ИЗБИРАТЕЛЬНОЕ ПРАВО ЖЕНЩИН В США

A.I. Belikova, M.A. Starovoitova, L.M. Blinkova

А.И. Беликова, М.А. Старовойтова, Л.М. Блинкова

Belarusian State University
Minsk, Belarus
Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
e-mail: lidiablinkova@gmail.com

This article considers the changing role of women in society, namely, their fighting for equal rights with men in politics, economy and other spheres of life. The women's suffrage movement in the USA as a vivid example of this struggle is analysed in details.

Keywords: women's rights movement; suffrage; civic and political status; legal identity; to enfranchise; reform groups.

В статье рассматривается изменение роли женщины в обществе, а именно: их борьба за равные права с мужчинами в различных сферах деятельности. В качестве яркого примера подробно анализируется борьба женщин за избирательное право в США.

Ключевые слова: движение за права женщин; избирательное право; гражданский и политический статус; юридическое лицо; предоставлять политические избирательные права; реформаторские группы.

The role of women in society has been greatly reconsidered in the last few decades. In the early days women were seen as wives who were meant to cook, clean and take care of the kids. They were not allowed to vote while men took care of having jobs and paying any bills that had to be paid. Women have always been mistreated and seen as inferior comparing to men's physical strength and ways of thinking. But with the development of industry, the role of women in modern society has significantly changed, especially after the First World War.

The twenty-first century has brought new hopes for women. Dramatic changes have happened in the role, ambitions and attitude to women. Women have departed from their traditional role of reproducers, mothers and wives only. From a non-entity, they have been able to establish an identity of their own in modern society. Modern women have proved that they are second to none, whether it is at home or at their workplace. With changing times, they have become more aware than their predecessors of their rights and are keen to exercise them. They know their worth in the family, in the society and in the world. It did not happen overnight. Women have fought a fierce battle to acquire the present position. They have continuously worked hard to get equality, liberty and opportunity.

This article touches upon the women's suffrage movement in the USA

The women's suffrage movement was a decades-long fight to win the right to vote for women in the United States. It took activists and reformers nearly 100 years to win that right, and the campaign was not easy: disagreements over the strategy threatened to cripple the movement more than once. But on August 26, 1920, the 19th Amendment to the Constitution was finally ratified, enfranchising all American women and declaring for the first time that they, like men, deserve all the rights and responsibilities of citizenship.

From 1848 to 1920, thousands of women in the United States fought to attain the same civil and political status as men, including the all-important right to vote. They had a lot of things working against them: Victorian-era scientists argued that women were by nature inferior to men, even claiming that the shape and size of female skulls were evidence of their weaker brain-

power. Sadly, early women's rights activists such as Elizabeth Cady Stanton and Susan B. Anthony would die before they could see the end result of their efforts in the passage of the 19th Amendment in 1920.

The Declaration of Independence, written in 1776, states that "all men are created equal." That same year, Abigail Adams wrote to her husband, John, who was working hard to establish the new country's laws. She asked him to "Remember the Ladies." Abigail Adams wanted women to have more rights under the new American government. Her husband responded, "We know better than to repeal our Masculine systems." He believed women influenced society without political power. According to this popular viewpoint, women were supposed to morally influence their husbands and raise virtuous sons.

After the revolution, the laws of coverture established during the colonial period, remained in place. These laws ruled that when women married they lost their legal identity. Women could not own property, control their own money, or sign legal documents. Women were expected to focus on housework and motherhood, not politics. Instead, their husbands, fathers, and brothers were expected to manage these responsibilities. Men were supposed to represent their wives, mothers, and daughters in politics.

The campaign for women's suffrage was a small but growing movement in the decades before the Civil War (1861-1865). Starting in the 1820s, the number of various reform groups increased across the U.S. – temperance leagues (social movement against the consumption of alcoholic beverages), the abolitionist movement (the movement to end slavery), religious groups – and in a number of these, women played a prominent role. Meanwhile, many American women were resisting the notion that the ideal woman was a pious, submissive wife and mother concerned exclusively with home and family. Combined, these factors contributed to a new way of thinking about what it meant to be a woman and a citizen in the United States

It was not until 1848 that the movement for women's rights began to organize at the national level. In July of that year, reformers Elizabeth Cady Stanton and Lucretia Mott organized the first women's rights convention at Seneca Falls, New York. More than 300 people – mostly women, but also some men–attended, including former African-American slave and activist Frederick Douglass. In addition to their belief that women should be afforded better opportunities for education and employment, most of the delegates at the Seneca Falls Convention agreed that American women were autonomous individuals who deserved their own political identities and of course the right to vote. The group voted on a set of resolutions – the Declaration of Sentiments – written by E. Stanton. She modeled her Declaration

after Thomas Jefferson's Declaration of Independence. She asserted: "all men and women are created equal," a provocative statement at that time.

The Declaration of Sentiments called for a long list of women's rights: access to education and job opportunities, more power within the church, and the right to control one's own property and money. Woman suffrage was the most controversial resolution.

In the 1850s, women's rights activists started meeting more regularly. They held their first national women's rights convention in Worcester, Massachusetts in 1850. Annual meetings convened nearly every year afterward. Elizabeth Cady Stanton and others believed that freeing women from traditional heavy skirts and tight corsets, would allow them to be more productive members of society. Lecturer Lucy Stone became well-known in reformer circles when she and her husband, fellow women's rights activist Henry Brown Blackwell, altered the traditional marriage ceremony. At their wedding, they read aloud a statement saying that they disagreed with the laws of coverture that gave husbands control over their wives and children. Stone also decided not to take her husband's last name to signify that she maintained a separate identity.

During the Civil War, reformers focused on the war effort rather than organizing women's rights meetings. Many activists supported the abolition of slavery, so they rallied to ensure that the war would end this inhumane practice. Some women's rights activists, like Clara Barton, served as nurses. In the North, Elizabeth Cady Stanton and Susan B. Anthony established the Women's Loyal National League. The group called for the immediate end of slavery and full citizenship rights for newly freed blacks.

Although the Civil War temporarily disrupted the women's rights movement, women's efforts and the organizations they created laid the foundations for a stronger movement after the war.

After the war, women's suffrage endured another setback, when the women's rights movement found itself divided over the issue of voting rights for black men. E. Stanton and some other suffrage leaders objected to the proposed 15th Amendment to the U.S. Constitution, which would give black men the right to vote, but failed to extend the same privilege to American women of any skin color.

The disagreement about whether or not to support the Fifteenth Amendment led to a division in the women's rights movement. In 1869, activists established two competing national organizations focused on winning woman suffrage. The National Woman Suffrage Association (NWSA) opposed the Fifteenth Amendment, while the American Woman Suffrage Association (AWSA) supported the new law.

Elizabeth Cady Stanton and Susan B. Anthony founded the NWSA first. The pair believed that instead of supporting the Fifteenth Amendment as it was, women's rights activists should fight for women to be included as well. They started the NWSA to lead this effort.

E. Stanton and S. Anthony established the NWSA's headquarters in New York City. They started a newspaper, The Revolution, as the mouthpiece of their women-led organization. The Revolution's motto was: "Justice, not Favors. – Men, their Rights and Nothing More; Women, their Rights and Nothing Less." The NWSA was more radical and controversial than the competing American Woman Suffrage Association, which focused only on the vote.

The second national suffrage organization established in 1869 was the American Woman Suffrage Association (AWSA). Unlike the rival National Woman Suffrage Association (NWSA), AWSA supported the Fifteenth Amendment that granted African American men the right to vote.

Lucy Stone and her husband Henry Brown Blackwell teamed up with other prominent reformers – including lecturer and author of the "Battle Hymn of the Republic".

In addition to seeking a new suffrage amendment or winning the vote state by state, suffragists turned to the courts. Suffragists argued that the Fourteenth Amendment had already granted women the right to vote. The amendment guaranteed the protection of the rights of citizens, and suffragists argued that voting was a right of citizens.

In 1872, members of the National Woman Suffrage Association from all over the United States decided to register to vote. Susan B. Anthony successfully registered and voted in New York. She was later arrested, went on trial, and was fined $100. In court, Anthony responded to the sentence: "the only chance women have for justice in this country is to violate the law, as I have done, and as I shall continue to do." She never paid the fine. Opponents of suffrage mocked Anthony in the press, and printed pictures that depicted her as a masculine-looking woman.

No new states granted woman suffrage between 1896 and 1910, but suffrage wins in Washington (1910) and California (1911) sparked new life in the suffrage movement's state campaigns.

In 1890, the NWSA and the AWSA merged to form the National American Woman Suffrage Association (NAWSA). The new organization's strategy was to lobby for women's voting rights on a state-by-state basis. Within six years, Colorado, Utah and Idaho adopted amendments to their state constitutions granting women the right to vote. In 1900, with Stanton and Anthony advancing in age, Carrie Chapman Catt stepped up to lead the NASWA.

Between 1910 and 1918, the Alaska Territory, Arizona, Arkansas, California, Illinois, Indiana, Kansas, Michigan, Montana, Nebraska, Nevada, New York, North Dakota, Oklahoma, Oregon, South Dakota and Washington extended voting rights to women.

In the late nineteenth and early twentieth centuries, women joined national organizations in great numbers. The rise of the National American Woman Suffrage Association, National Association Opposed to Woman Suffrage, and National Association of Colored Women grew as part of this trend. Women of all backgrounds – rich and poor, white and black, native-born Americans and immigrants – participated in these national women's clubs.

Women became leaders in a range of social and political movements from 1890 through 1920. This period is known as the Progressive Era. Progressive reformers wanted to end political corruption, improve the lives of individuals, and increase government intervention to protect citizens.

As the United States entered World War I in 1917, the National American Woman Suffrage Association (NAWSA) encouraged its supporters to join in the war effort. The organization argued women deserved the vote because they were patriots, caregivers, and mothers. Women's expertise in maintaining the home and family would improve politics and society.

The combination of NAWSA's war efforts and the publicity attracted by National Woman's Party's (NWP) pickets of the White House led to widespread support for woman suffrage. Although President Woodrow Wilson previously had refused to support suffrage, in September 1918 he addressed the Senate in favor of votes for women. He appealed to patriotic arguments for suffrage when he asked representatives, "We have made partners of the women in this war; shall we admit them only to a partnership of suffering and sacrifice and toil and not to a partnership of privilege and right?"

The Nineteenth Amendment states: "The right of citizens of the United States to vote shall not be denied or abridged by the United States or by any State on account of sex." Congress passed the amendment in June 1919. The NAWSA and NWP suffragists lobbied local and state representatives to ensure its subsequent ratification by the states.

After the ratification of the Nineteenth Amendment on August 18, 1920, female activists continued to use politics to reform society. NAWSA became the League of Women Voters.

On August 26, 1920, the 19th Amendment was certified by U.S. Secretary of State Bainbridge Colby, and women finally achieved the long-sought right to vote throughout the United States.

On November 2 of that same year, more than 8 million women across the U.S. voted in elections for the first time.

It took over 60 years for the remaining 12 states to ratify the 19th Amendment. Mississippi was the last to do so, on March 22, 1984.

Summing up, it can be said that women's rights movement, namely the women's suffrage movement in the USA is a good example of how the role of women has changed dramatically, how they have fought for their political, economic and social status.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

1. Crusade for the vote // National Women's History Museum [Electronic resource]. – 2018. Mode of access: http://www.crusadeforthevote.org/. – Date of access: 12.05.2018.
2. Women's suffrage // www.history.com [Electronic resource]. – 2018. Mode of access: https://www.history.com/topics/womens-history/the-fight-for-womens-suffrage. – Date of access: 10.06.2018.
3. NWHM [Electronic resource]. – 2018. Mode of access: https://www.womenshistory.org/. – Date of access: 21.05.2018.
4. American History // Oxford Research Encyclopedias [Electronic resource]. – 2018. Mode of access: http://americanhistory.oxfordre.com/. – Date of access: 11.06.2018.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ РУБЕЖА XIX–XX ВВ.

SYNERGETIC APPROACH AS A METHODOLOGY OF STUDYING THE CULTURE OF THE XIX–XX CENTURIES

В.А. Верниковская

V.A. Vernikouskaya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: vernikovskayava@yandex.ru

Статья посвящена одной из актуальнейших проблем в современной культурологии: проблеме применения синергетического подхода в осмыслении переходной культуры рубежа XIX–XX вв. Эта сложная, переходная эпоха не смотря на хаос, обнаруживает в себе не только многочисленные достижение в науке, искусстве, литературе, но и в глубинном переосмыслении культуры предыдущих столетий. Синергетическая парадигма видится актуальной базой для изучения культуры этого периода.

Ключевые слова: синергетика; синергетический подход; точка бифуркации; культура перехода; рубеж веков; fin de siècle.

The article is devoted to one of the most urgent problems in contemporary cultural studies: the problem of applying the synergetic approach in under-

standing the transitional culture of the turn of the 19th–20th centuries. This difficult, transitional era, despite the chaos, reveals in itself not only the numerous achievements in science, art, literature, but also in the deep rethinking of the culture of the previous centuries. The synergetic paradigm is seen as an actual basis for studying the culture of this period.

Key words: synergy; synergetic approach; bifurcation point; transitional culture; turn of the centuries; fin de siècle.

Введение. Рубеж XIX–XX вв. – это не только переход от одной исторической эпохи в другую и не только перелом в человеческом сознании, философии и основных концептах искусства, это еще и период, породивший множество уникальных художественных стилей и практик, а также культурологических понятий, которые остаются до конца не проясненными по сей день. Это время напряженной исторической рефлексии, когда культура одной эпохи рушится, а другая еще не сформировалась, это одновременно и время осознания кризиса культуры, утраты ее былого величия и, вместе с тем, время поиска новых культурных концепций, которые смогут преодолеть сложившийся кризис. Именно рубеж XIX–XX веков стал тем самым толчком, который сделал возможным формирование культуры последующих веков. В это время звучат слова о смерти культуры, смерти человека в его онтологическом смысле, царят предапокалиптические настроения упадка и уныния, все говорит нам о некой изжитости, бесперспективности. Культура на рубеже XIX–XX вв. осознает свое необходимость в «переоценке ценностей» (Ф. Ницше), в поиске нового инструментария для своего дальнейшего функционирования. В связи с подобными культурными тенденциями, многим исследователям видится необходимым применение синергетической парадигмы для формирования целостного представления о рубеже веков и о переходном типе культуры в целом. Вопросы применения методологической основы синергетики в исследованиях культуры описаны в трудах П.С. Курдюмова, М.С. Кагана, А.П. Назаретяна. Идеи синергетической парадигмы стали основой для изучения кризисной художественной культуры рубежа XIX–XX вв. в работах Н.А. Хренова («Социальная психология искусства: переходная эпоха», «Искусство в исторической динамике культуры»), А.С. Ахиезера («Социокультурная динамика России») и др. Методы синергетики и их использование в рамках изучения переходных культур были освещены в ряде статей в сборнике «Искусство и наука об искусстве в переходные периоды истории культуры» (2000).

Актуальность таких исследований обусловлена рядом факторов. Во-первых, с каждым годом становится все более и более востребованным расширение позиций синергетики на сферу социогуманитарных дисци-

плин. Во-вторых, изучение эпохи рубежа XIX–XX вв. с точки зрения синергетики позволит нам сформулировать целостное понимание культурных процессов этого периода, а необходимость такого целостного осмысления связана с тем, что изучение культуры эпохи fin de siècle как глобального феномена отсутствует как отечественной, так и в зарубежной гуманитаристике. Цель данного исследования: обоснование продуктивности применения синергетических концепций в изучении культуры рубежа XIX–XX вв.

Основная часть. Принципы и методы синергетики, первоначально применявшиеся в естествознании, давно переросли рамки естественнонаучных дисциплин. Уже несколько десятилетий они успешно применяются в гуманитарных науках. Такой подход позволяет не только лучше понять сущность культурных процессов, но и открыть новые перспективы для научного осмысления развития культуры. Немецкий физик-теоретик Г. Хакен, стоявший у истоков формирования науки о самоорганизации и неустойчивости, писал: «Хотя синергетика возникла в рамках естественных наук, мне всегда представлялось, что ее важнейшие возможные приложения будут касаться специфических человеческих и социальных процессов» [4, с. 53]. Само определение синергетики как теории сложных самоорганизующихся систем (Г. Хакен), а также переходных процессов и взаимопревращений хаоса в порядок (И. Пригожин, И. Стенгерс) подводит к тому, что сложные культурные феномены стоит рассматривать именно в таком контексте.

Рубеж XIX–XX вв. определяется многими культурологами, философами, историками как «переходный», «переломный» период в истории культуры. У истоков такого понимания рубежа веков стоит фундаментальная концепция выдающегося культуролога и социолога П. Сорокина («Социальная и культурная динамика», «Кризис нашего времени: социальный и культурный обзор» и др.). На рубеже XIX–XX вв. Сорокин видел смену чувственной культуры идеациональной, с характерной для нее вспышкой, обозначившей распад универсальной картины мира, актуализировавшей эсхатологическое и хилиастическое понимание истории и культуры. П. Сорокин писал: «Мы живем, мыслим и действуем в конце сияющего чувственного дня, длившегося шесть веков. Лучи заходящего солнца все еще освещают величие уходящей эпохи. Но свет медленно угасает и в сгущающейся тьме нам все труднее различать это величие и искать надежные ориентиры в наступивших сумерках. Ночь этой переходной эпохи начинает опускаться на нас с ее кошмарами и пугающими тенями. Но за ее пределами, однако, различим рассвет новой великой культуры, приветствующей новое поколение – людей будущего» [3, с. 337].

Современные исследователи, развивая Сорокина и подчас полемизируя с ним, также говорят о переходности эпохи конца XIX – начала XX вв. Однако, эти исследования можно условно разделить на две группы: те, которые определяют рубеж XIX–XX вв. как самостоятельный и законченный период в истории культуры, и те, которые говорят о том, что такой «переход» начался с эпохи Возрождения и продолжается по сей день. Однако, переход это не только полемика старого и нового, сколько отношение прошлого к будущему. Именно на рубеже XIX–XX вв. переход происходит на уровне культуры в глобальном ее понимании. Н.А. Хренов, говоря о культуре этого периода обосновывает, что в следствии распада прежней упорядоченности, система приобретает возможность свободного развития, а следовательно и стимул к самоорганизации. При этом хаос, возникающий в культуре, стоит рассматривать, по мнению Хренова, как конструктивный, способствующий переходу системы из одного состояния в другое [5]. Таким образом, хаос можно трактовать как условие достижение нового порядка. Анализируя понятие «переходности» эпохи в контексте теории бифуркации Н.А. Хренов отмечает: «Так, опираясь на новейшую теорию в физике, мы, действительно, приобретаем важный признак для характеристики переходной ситуации. В состоянии бифуркации возникает активизация альтернативных вариантов и предсказать, какой же из вариантов, в конечном счете, станет доминирующим, совершенно невозможно» [5, с. 19].

Поэтому переход – это не только состояние противопоставления старого новому, не только разрушение и созидание, но и сложная система, полная новых связей и процессов, которые происходят как внутри нее, так и за ее пределами. Можно выделить следующие характеристики переходной эпохи: смена картины мира (а вместе с ней и смена культурных парадигм), культ творчества (концепт «искусство ради искусства»), обращение к культурам прошлых эпох, обращение к мистической, потусторонней жизни, эсхатологическое переживание истории.

Показательно, что на рубеже XIX–XX вв. одной из важнейших характеристик является культ творчества. Никогда ранее концепт «искусство ради искусства» не имел такой силы в культуре. Н. А. Хренов, поясняет, что именно хаос, возникающий в культуре и способствует переходу системы из одного состояния в другое. Исследователь пишет: «В моменты перехода, случайность соседствует с творчеством, переходные эпохи стимулируют творчество» [5, с. 21]. Такой уход в творчество виделся для многих представителей эпохи fin de siècle с одной стороны выходом из сложившегося кризиса, а с другой стороны «башней

из слоновой кости», куда можно удалиться от тягот повседневного мира.

Однако не стоит рассматривать творчество как стремление упорядочить хаос. На рубеже веков хаос не стремится быть упорядоченным, он конструктивен, а значит и стимулирует творчество. Ввиду распада прежней упорядоченности, система может развиваться свободно, а следовательно, она приобретает вместе с этим и стремление к самоорганизации. Отсюда и такой культ творчества и творческой личности в культуре. О.И. Глазунова отмечает: «Творческая природа хаоса прослеживается и на уровне создания произведений искусства, когда из некоего, пребывающего в произвольном порядке набора звуков, нот, слов, смыслов возникает гармония, соответствующая представлениям человека о прекрасном. Постепенно, шаг за шагом приводя в исполнение свой замысел, художник, литератор, композитор или скульптор из хаоса исходного материала создает структуру, способную конкурировать с самыми совершенными природными формами и явлениями» [1, с. 33].

Заключение. Таким образом, синергетическая парадигма представляет собой систему принципов, образов, теорий, которые объединены идеями о сложный, нелинейных процессах, идущих в самоорганизующихся системах. К.Х. Делокаров пишет: «Синергетика – это поиск новой модели научной рациональности, модели во многом антропоцентрической, пытающейся снять противопоставление человека и мира. Методологическое достоинство синергетики в её общности, направленности на Целое» [2, с. 27].

Поскольку рубеж XIX–XX вв. понимается как переходная эпоха, актуализировавшая в себе сложные культурные процессы, то изучение данного периода с линейной точки зрения не представляется возможным. Сама ситуация перехода несет в себе модель сложной, самоорганизующейся системы. Применение синергетической парадигмы по отношению к культуре эпохи рубежа XIX–XX вв., а следовательно и осмысление этого периода как нелинейной самоорганизующейся системы, позволяет сформировать более глубинное понимание характеристик переходного периода.

Синергетика сегодня все больше гуманизируется и выходит за рамки естественнонаучного подхода. Важное методологическое значение для изучения культуры рубежа XIX–XX вв. имеют не только законы и принципы синергетики, но и то понятийный аппарат, который используется для описания самоорганизующихся систем. Для целостного изучения культуры эпохи fin de siècle видится необходимым применять следующие понятия: нелинейность, хаос, открытость, бифуркация и т.д.

Рассмотрение культуры эпохи рубежа XIX–XX вв. в ракурсе синергетики позволяет также переосмыслить понимание культурных процессов XX века, а также во многом расширить понимание процессов происходящих на новом рубеже развития общества – рубеже XX–XXI вв.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Глазунова, О.И. Синергетика творчества: Опыт анализа художественного текста / Глазунова О.И.; [предисл. Г.Г. Малинецкого]. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.
2. Делокаров, К. Х. Синергетика и познание социальных трансформаций / К.Х. Делокаров // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / К.Х. Делокаров. – М.: Прогресс–Традиция, 2003. – С. 18–35.
3. Сорокин, П. Кризис нашего времени / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / П. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов. – М.: Политиздат, 1992. – С. 332–393.
4. Хакен, Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. М.: Мир, 1985. – 424 с.
5. Хренов, Н.А. Опыт культурологической интерпретации переходных процессов / Н.А. Хренов // Искусство в ситуации смены циклов: Междисциплинарные аспекты исследования художественной культуры в переходных процессах / Н.А. Хренов. – М.: Наука, 2002. С. 11–56.

МЕХАНІЧНАЯ КАНТАМІНАЦЫЯ ЯК СРОДАК ВЫРАЖЭННЯ ПОСТМАДЭРНІСЦКАЙ ЭСТЭТЫКІ (НА ПРЫКЛАДЗЕ НАРОДНАЙ ДРАМЫ “ЦАР МАКСІМІЛІЯН”)

MECHANICAL CONTAMINATION AS A MEANS OF POSTMODERN AESTHETICS EXPRESSION (ON THE EXAMPLE OF FOLK DRAMA “TSAR MAXIMILIAN”)

В.А. Вараб’ёва

V.A. Varabyova

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: Varabyova.67@mail.ru

У артыкуле механічная кантамінацыя разглядаецца як сродак выражэння постмадэрнісцкай эстэтыкі. Раскрываецца вобразны свет беларускай народнай драмы “Цар Максімілян”.

Ключавыя словы: механічная кантамінацыя; постмадэрнісцкая эстэтыка; народная драма; “Цар Максімілян”.

The article considers mechanical contamination as a means of postmodern aesthetics expression. The figurative world of the Belarusian folk drama “Tsar Maximilian” is revealed.

Keywords: mechanical contamination; postmodern aesthetics; folk drama; “Tsar Maximilian”.

Постмадэрнізм, які ўзнік у сярэдзіне XX ст. як з’ява мастацкай культуры, даволі хутка ператварыўся ў шырокі культурны рух і закрануў філасофію, эстэтыку, гуманітарныя навукі і традыцыйную культуру. Рысы постмадэрнізму даволі выразна праявіліся ў розных відах і жанрах фальклорнага мастацтва, знайшлі адлюстраванне і ў пастаноўках народнай драмы “Цар Максіміліян”, якая ў жывым бытаванні сустракалася на Беларусі нават у др. пал. XX ст. Найбольш характэрныя рысы постмадэрнізму (дэсакралізацыя зместу, дэцэнтрацыя сюжэтаў, арыентацыя на гульню, іронія, сарказм, калажнасць, цытатнасць і інш.) знайшлі адлюстраванне ў народнай драме “Цар Максіміліян”.

Мэта артыкула – раскрыць ролю механічнай кантамінацыі ў стварэнні постмадэрнісцкай мадэлі свету з калажна-парадыйнымі персанажамі на матэрыяле беларускіх тэкстаў народнай драмы “Цар Максіміліян”.

Драма "Цар Максіміліян" узнікла на мяжы XVII—XVIII стст. у Расіі, адкуль трапіла на Беларусь і Украіну, трансфармавалася на нацыянальнай глебе і набыла спецыфічныя рысы народнай драмы. Драма была пашырана на беларускіх землях у XIX і напачатку XX ст. Аднак пастаноўкі драмы вядомы і ў сярэдзіне-другой палове XX ст.

У вёсцы Семяжава Капыльскага раёна в 1997 г. народная драма ставілася як калядны абрад “Цары”. Абрад апісаны даследчыцай народнай культуры Т.І. Кухаронак, зафіксаваны ў дакументальным фільме Белвідэацэнтра, у Капыльскім РЦК захоўваецца яго апісанне [6]. На 4-й сесіі Міжурадавага камітэта UNESCO па захаванню нематэрыяльнай культурнай спадчыны, якая прайшла з 28 верасня па 2 кастрычніка 2009 года ў Абу-Дабі (Аб’яднаныя Арабскія Эміраты), прынята рашэнне ўключыць у спіс нематэрыяльных культурных каштоўнасцей UNESCO калядны абрад “Цары” вёскі Семежава Капыльскага раёна [6].

У 2013 г. у архіве НАН Беларусі быў знойдзены відэазапіс пастаноўкі з в. Бялевічы Слуцкага раёна Мінскай вобласці, які быў зроблены ў 1962 г. Падчас экспедыцыі навукоўцы сустрэліся з выканаўцамі роляў пастаноўкі “Цара Максіміліяна” [1].

У зборы БНТ “Народны тэатр”, выдадзеным ІМЭіФ НАН Беларусі ў 1983 г., змешчаны варыянты драмы, запісаныя як у пачатку XX ст., так і ў другой палове [1].

Познія варыянты народнай драмы ўяўляюць сабой кантамінаваныя тэксты, складзеныя з некалькіх сюжэтаў. Кантамінацыя ўяўляе сабой працэс спалучэння сюжэтаў у адзін мастацкі твор. Пры гэтым кантамінацыю традыцыйна падзяляюць на творчую і механічную. Творчая кантамінацыя уяўляе сабой такое спалучэнне сюжэтаў, пры якім твор захоўвае мастацкае адзінства, арыентаваны на захаванне цэласнасці сюжэта, на арганічнае падпарадкаванне падзей адной ідэі, выяўленне цэласнага і гарманічнага вобраза галоўнага героя, учынкі якога абумоўлены логікай развіцця характару персанажа [2].

Сюжэты пры механічнай кантамінацыі спалучаюцца толькі намінальна. Кожны з сюжэтаў праводзіць сваю ідэю і раскрывае вобраз галоўнага героя без уліку лагічнай абумоўленасці сюжэтаў. Тэкст пры механічнай кантамінацыі ўяўляе спалучэнне раўназначных сюжэтна-тэматычных фрагментаў, спалучаных па прынцыпу мазаікі, не адаптаваных паміж сабой ні з пазіцыі ідэйнага зместу, ні з пазіцыі вобразнай сістэмы. Падзеі ў такіх тэкстах могуць адносіцца да розных часавых прамежкаў і прасторавых лакацый, у выніку чаго герой страчвае базавую тыпалагічную маркіраванасць (воін, абаронца, волат, народны герой, выратавальнік і інш.) і паводзіць сябе адпаведна сітуатыўнай мадэлі, праяўляючы ў кожнай з іх новыя якасці, часам несумяшчальныя паміж сабой. Пры такім спалучэнні сюжэт ператвараецца ў каламбур, а герой – у гратэскна-парадыйны вобраз [2].

У розных варыянтах народнай драмы "Цар Максіміліян" налічваецца ад аднаго да шасці самастойных сюжэтаў, злучаных у пераважнай большасці механічна. Шырока прадстаўлены ў драме казачны змеяборчы сюжэт, у аснове якога ляжыць фізічнае змаганне і смерць супраціўніка. Прычым казачны змеяборчы сюжэт у адным і тым жа варыянце драмы можа паўтарацца некалькі разоў ("Цар Максімілян" [4, с. 395-414] – пяць разоў; "Трон" [4, с. 414-433] – чатыры разы), падкрэслена выкарыстоўваючы адны і тыя ж формулы, адны і тыя ж матывы-матывіроўкі і матывы вырашэння тэмы. Так, матыў-матывіроўка

Ішчу сабе стрэшніка-папярэшніка,
З якім бы я мог біцца-рубіцца
На збрую сваю ратную,
На кап'ё булатнае і на меч-кладзянец [4, с. 409]

у драме "Цар Максіміліян" паўтараецца чатыры разы рознымі персанажамі: Дзявіцай, Змеем-Уланам, Мамаем і Анікам-воінам. Такое

механічнае паўтарэнне ператварае змаганне ў гульню, зніжае вобразы барацьбітоў да пародыі.

Матыў вырашэння тэмы "перамога над ворагам" суправаджаецца патэтычнай формулай-услаўленнем героя, якая ў названай п'есе гучыць двойчы:

Спі, герой, на зямлі сырой,

Прах падложыш пад храбраю сваёй галавой [4, с. 410; с. 413].

Характэрна, што патэтычная формула-ўслаўленне адносіцца аднолькава як да героя, так і да яго супраціўніка. Кожны, хто памірае ў барацьбе, услаўляецца. У гэтым перавернутым спустошаным свеце няма варожасці, як няма і прыхільнасці, гэта працэс гульні як самакаштоўнасць – рыса постмадэрнісцкай эстэтыкі.

З мноства казачных сюжэтаў народнай драмай не выпадкова выкарыстоўваецца іменна той, які заканчваецца абавязковым фізічным знішчэннем супраціўніка. Прычым у казках было зразумелым, за што герой забівае ворага: той "*губіць людзей*", "*хапае людзей і есць*". Акцэнт у казках ставіцца на абарончай, выратавальнай функцыі героя. У сюжэтах жа драмы змаганне і забойства або не матывуецца ўвогуле, або тлумачацца жаданнем пашырыць межы сваіх уладанняў, падпарадкаваць сабе ўвесь свет: "*Хачу Азію пабядзіць, пракраснага Капытова чэсны трон адабраць*" [4, с. 424], "*Ён нам пакарыцца, да не мы яму"* [4, с. 425]. Адсюль і блізкасць герояў-змагароў, іх аднастайнасць, усхваленне пераможцы, аплакванне пераможанага. Гэта гульня нават не іранічная, яна здзеклівая. Героі-ваяры – гэта вобразы-эмблемы вайны. Паказальна, што апошняга героя, які па-дзіцячы, дурасліва радуецца сваёй непераможнасці, забірае смерць. Смерць у кантэксце гульні не трагедыя, гэта хутчэй фарс.

На працягу ўсяго апавядання мы знаходзім цытаты з розных казак. Так, ажыўшы, герой гаворыць: “*Ох, як доўга я спаў*,” – словы казачнага героя-пераможцы. Выклікаючы свайго вернага слугу Аніку, цар выкарыстоўвае формулу з казачнага сюжэта “*Сіўка-Бурка*”:

Стань перада мной,

Як ліст перад травой [4, с. 423].

Новы час, які прыйшоў на змену Адраджэнню, паклаў пачатак захопніцкай палітыцы еўрапейцаў. "Адкрываючы мацерыкі і архіпелагі геаграфічна, засвойваючы новыя тэрыторыі эканамічна, Еўропа не адкрывала і не засвойвала іх для сябе духоўна" [3, с. 258]. У якасці эканамічна неабароненых земляў аказалася і Беларусь, на тэрыторыю якой прэтэндавала і Расія, і Польшча. Пра непрыйманне захопніцкай палітыкі, пра імкненне адстаяць незалежнасць гавораць хвалі народных выступленняў на Беларусі 17-18 стст. Фізічная сіла, якая ў традыцыйнай

народнай культуры была дэсакралізавана, што выразна прасочваецца ў казках, у афіцыйнай ідэалогіі фактычна вырашала ўсё. Сілавыя казачныя сюжэты ў беларускай народнай драме атрымалі выразную антытыранічную трактовку, сталі не толью сімваламі вайны, разбурэння, знішчэння, але і прароцтвам гібелі тыранаў і тыраніі. І у гэтым бачыцца нацыянальная спецыфіка народнай драмы [5, с. 68].

Пачынаючы з часоў Полацкага княства барацьба з тыраніяй складала адметную рысу гісторыка-культурнага працэсу Беларусі. Царскі трон ніколі не апяваўся народнымі творцамі. Не выпадкова ў драме імправізаваныя асілкі забіваюць адзін аднаго, а апошняга забірае смерць. Яна – самая магутная, і ад яе не адкупішся. У выніку змаганняў "*трон валіцца ўверх нагамі. На сцэне ляжыць цар і яго карона*" [4, с. 475].

Асноўныя сюжэты, якія ўключаюцца ў народную драму – фарсавата-трагедыйныя. Амаль усе героі, якія ў іх удзельнічаюць, паміраюць. Акрамя трагедыйных сюжэтаў, у драму ўключаны шматлікія жанравыя сцэны з батлейкавага рэпертуару, камедыйныя па свайму зместу. Жанравыя сцэны не з'яўляюцца самастойнымі сюжэтамі, яны арганічна ўваходзяць у склад трагедыі, яўна зніжаючы вобразы і надаючы сюжэтам сатырычную накіраванасць.

Цэнтральным персанажам жанравых сцэнак-камедый з'яўляецца яўрэй-блазан, які па ходу трагедыйнага сюжэта "за кадрам" каменціруе падзеі, звяртаецца да гледачоў, а "у кадры" ўключаецца ў сюжэтнае дзейства. Як бачым, дзякуючы камедыйным сцэнкам кампазіцыйная будова народнай драмы не проста ўскладняецца – паралельна адбываецца працэс сціранне межаў паміж сюжэтамі, паміж артыстамі і гледачамі, адбываецца збліжэнне і перапляценне "верху" і "нізу", у выніку чаго ачышчаецца і крышталізуецца ідэя.

Прадстаўнікі вярхоў – гэта, найперш, цары. Становіцца абсалютна не важным, колькі іх і якія ў іх імёны. Важна, што кожны з іх прагне ўлады і не спыняецца перад смерцю. Цары ў драме маюць абавязковую атрыбутыку: карону, скіпетр, дзяржаву, мантыю – тыя элементы, якія падкрэсліваюць уладарнасць. Аднак усё тэта толькі зрокавыя эфекты, ілюзія ўлады і моцы цара. Гэта звычайная маска, а само дзейства – маскарад. Перад намі праходзіць галерэя цароў, якія не маюць аўтарытэту нават перад сваімі слугамі.

Вобраз “вернага” слугі – Аніка-воін. Як падкрэсліваецца ў драме, Аніка – гэта звычайны найміт, якому ўсё роўна, каму служыць. Пасля смерці цара Ірада ("Трон") Аніка гаворыць: *"О, пагіб Ірад, пагіб. Но, я быў, гаспада, яго воін, цяпер сам прэдаю сябе злой смерці… Нет,*

гаспада генералы, не прэдам сябе злой смерці, прэдамся каралю Мамаю ухцерыцельна службу служыць" [4, с. 46].

Той жа Аніка ў наступнай сцэне зазначае: "*Полна, братцы, шумець-грымець, яго здзесь ужо даўно нет"* [4, с. 416] (пра 1рада). Аніка – чалавек без грамадзянскіх ідэалаў, галоўнае, чым кіруецца Аніка – уласная карысць. Не выпадкова ў адным з варыянтаў драмы іменна Аніка становіцца на чале змовы супраць цара Максімільяна, каб самому атрымаць уладу [4, с. 470-475]. Улада – адзінае, чаго прагне найміт. Улада збліжае вобразы цароў і іх слуг.

Беларуская народная традыцыя не прыймае вобразы тыранаў. Таму ў драме ўсе яны надзелены падкрэслена нетрадыцыйнымі імёнамі: Шампан, Буян [4, с. 423], Індзюх [4, с. 41б] Брандавул [4, с. 432], Капытоў [4, с. 432], маюць несумненна чужароднае паходжанне: Рыцар [4, с. 441], Паж [4, с. 421], узяты з біблейскай і апакрыфічнай літаратуры: цар Ірад, цар Максіміліян.

Адной з яркіх рыс постмадэрнізму з'яўляецца дэсакралізацыя. Абрад "Цары" традыцыйна ўспрымаўся як варыянт хрысціянскага сюжэта "Пакланенне валхвоў". Тое, што абрад праводзіўся на каляды, пацвярджае гэту думку. З хрысціянствам звязана і адна з сюжэтных ліній народнай драмы – проціпастаўленне цара-язычніка Максіміліяна і сына-хрысціяніна Адольфа.

Па кананічнай трактоўцы Адольф – гэта пакутнік за хрысціянскую веру: "*Нішто тваё не пральсціць: Ні скіпетр, ні дзяржава, Ні на галаву залатая карона, і не буду наследнікам тваяго прастола; хаця ты мяне жэстокімі казнямі казні, но я веру госпаду Ісусу Хрысту, распятаму на красту, а вашы богі цярзаю пад ногі*" [4, с. 419]. Адольф быў пакараны за адмову прыняць паганскую веру:

Я тваім багам не веру.

Я твае богі тапчу пад ногі [4, с. 419].

Аднак пакуты Адольфа паказаны іранічна:

Пасадзіць яго ў цямніцу

На хлеб і на вадзіцу

І не даць яму салёных агурцоў [4, с. 417].

Наконт веравызнання Адольфа таксама ўзнікае блытаніна: дзед і баба, якія забіраюць цела Адольфа, гавораць:

Не верыў у Бога святога,

А трапіў у царства нябеснае [4, с. 418].

Аднак значна ярчэй выпісаны вобраз Адольфа як ахвяры тырана. Адольф у такім кантэксце не хрыстоў пакутнік, паколькі не радуецца смерці за Хрыста, а воін, якога вабяць таямнічасць і радасць зямнога жыцця. У народнай традыцыі падаецца плач Адольфа: "*Ох вы, лясы мае,*

лясы цёмныя, ох вы звяры мае, звяры лютыя, прыбяжыце да мяне, пагаруйце аба мне!" [4, с. 436]. У духу народнай песні-балады гучаць развітальныя словы юнака: "*Дзверы загрыме-грымелі, ідзе ка мне грозны палач. Саблі забліста-бліcталі ў руках лі яго палача. Ох, што ж я за воін быў, я ў полі адзін ваяваў, ні коннаму, ні пешаму праходу я, мальчык, не даваў. Бярыце, рубіце, не плачце пасля аба мне*" [4, с. 436]. Яшчэ больш разгульным падаецца вобраз Адольфа ў эпізодзе, дзе герой успамінае, як ён "*па Волзе-рэчцы катаўся, з разбойнічкамі знаўся"* [4, с. 435]. Тут адчуваецца налёт рускай буслаеўшчыны, уплыў драмы "Лодка", але глыбока чалавечны змест персанажу надае беларуская фальклорная стыхія з яе лірычным гучаннем.

Персанажы, якія з'яўляюцца потым, увогуле пераводзяць трагедыю ў фарс. Так, лекар, да якога хворых прыводзяць на нагах, гэта значыць, яны самі ідуць, а пасля лячэння "*адвозяць на дражках*" (калёсах), гэта значыць, ісці самі яны ўжо не могуць, мае "*такую почку, што прырасце галава точка ў точку*" [4, с. 402]. І з дапамогай гэтай "почкі" ажыўляе Адольфа.

Сярод персанажаў драмы вылучаецца вобраз Дзеда-далакопа. Лічыцца, што ў народную драму ён прыйшоў з трагедыі У. Шэкспіра "Гамлет", што пацвярджаецца маналогамі, узятымі з "Гамлета" ўнекаторых рускіх варыянтах п'есы. Далакоп – гэта стары дзед, глухі і нямоглы, бяззубы ("*Які там чар мяне жаве?"* [4, С. 457]. Жыве ён часта далёка – "*гдзе-та за гарамі, за шырокімі марамі*" [4, С. 457]. Ён не ведае, што дзеецца на свеце, не ведае, дзе жыве цар, як ён выглядае і як яго завуць. У адным з варыянтау драмы яго вобраз атулены незвычайнай таямнічасцю – ён карыстаецца замоўнй.ай мовнаи моваи. А-бгу! А-бгу! А-бгу!

К цару Максімільяну ідy,

На дванаццаць камянёў табаку тру,

На дванаццаць сталоў навар п'ю [4, с. 403].

Дзед-далакоп нібыта жыве ў іншым вымярэнні, па сваіх уласных законах, сфарміраваўшы сваю каштоўнасную сістэму. У далакопа адзін абавязак ачышчаць зямлю ад смерці: "*Прыбяры ета цела, штоб яно зверху зямлі не тлела, што б сабакі не елі і пціцы не клювалі*" [4, с. 403]. Такі загад на працягу дзеяння драмы паўтараецца некалькі разоў як рэфрэн. Дзед-далакоп выконвае сваю работу ў варыянце "Трон" два разы, у варыянце "Цар Максіміліян – чатыры. Дзед рыхтуе зямлю для новага жыцця, і ў гэтым сэнсе ён супрацьстаіць смерці, якая забірае жыццё. Вобраз Дзеда ўяўляецца ўвасабленнем часу (Хронас), сімвалам вечнасці. Іменна таму ён, стары, хворы, кволы – жывы і застаецца жыць пасля ўсіх уладароў і воінаў. Якім бы не быў фінал п'есы, відавочна

адно зямля намаганнямі Дзеда падрыхтавана для новага жыцця: “трон валіццца" - шлях адкрыты; карнавал, у якім змешваюцца ўсе пласты і саслоўі – тая жыццядайная сіла, з якой і павінна выкрышталізавацца новае.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Батлейка і драма "Цар Максіміліян" у Бялевічах Слуцкага раёну [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: https://alena-rosica.livejournal.com/4557.html. – Дата доступу: 05.10. 1918.
2. Вараб’ёва, В.А. Кантамінацыя / В.А. Вараб’ёва // Фальклярыстычныя даследаванні: кантэкст, тыпалогія, сувязі. Зб. навуковых артыкулаў. – Вып. 9. – 2012. – Мінск: Права і эканоміка. – С. 334-337.
3. Культурология / Под ред В.И. Драча. – Ростов на Дону: Феникс, 1985. – 575 с.
4. Народны тэатр. – Мінск: Навука і тэхніка, 1983. – 513 с.
5. Сухая, В.А. Культурная семантыка народнай драмы “Цар-Максіміліян" / В.А. Сухая // Праблемы сучаснай культуралогіі: Матэрыялы I Рэспубліканскай навукова-практычнай канферэнцыі – Мінск: БДПУ, 2001. – С. 65-68.
6. Цары"-2? Слуцкі след “...Максіміліяна” [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: http://www.kimpress.by/index. phtml?page=2&id=9575&mode=print. – Дата доступу: 05.10. 1918.

ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ИНДУСТРИИ НА МАССОВОЕ МЫШЛЕНИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРОВ БРОДВЕЯ

THE INFLUENCE OF THE THEATER INDUSTRY ON MASSIVE THINKING: HISTORICAL RECONSTRUCTION ON THE EXAMPLE OF THE THEATERS OF BROADWAY

Е.А. Дичковская, А.В. Бондаренко, А.Р. Сидорович

K.A. Dzichkouskaya, A.V. Bondarenko, A.R. Sidorovich

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
E-mail: katerinadi@yandex.ru, alinkabond1998@gmail.com, albinosik4@mail.ru

В статье анализируются основные этапы эволюции, структура и роль американской театральной системы культуры на примере коммерческих театров Нью-Йорка, расположенных вдоль улицы Бродвей в Театральном квартале Манхэттена. Показано как театральная культура индустрии Бродвей формирует вкусы и влияет на формирование массового мышления американского общества.

Ключевые слова: американский театр; коммерческая театральная система; Бродвей; Офф-Бродвей; Офф-офф-Бродвей; мюзикл.

The article analyzes the main stages of evolution, structure and the role of the American theater culture by means of an example of commercial theaters in New York, located along Broadway Street in Manhattan Theater District. It is shown how the theatrical culture of the Broadway industry shapes the tastes of American society and forms a mass-based society thinking.

Keywords: American theater; commercial theater system; Broadway; Off-Broadway; Off-off-Broadway, musical.

Введение. Сравнительно недавно, в результате перераспределения в дисциплинах литературоведения и истории, была признана центральная роль театра в качестве важной формы развлечения, искусства и обучения, статус которого подтвержден в виде патентов или лицензий на исполнение постановок. Театральная жизнь характеризует судьбу интеллектуального искусства, живущего в особом нравственном измерении. Взгляд на культуру общества и массового сознания со стороны театра позволяет понять интеллектуальную художественную культуру страны, которая сродни фундаментальной науки, имеющей некий высший гуманитарный смысл тайны человеческого бытия.

Театр – это, прежде всего, социальный институт, который организован в соответствии с определенными функциями, затрагивающими явления культурной, социальной и экономической жизни. Функция развлечения социально необходима. Театр является популярным видом развлечений с театральным пространством и музыкальными залами, где сочетаются физическая виртуозность, индивидуальный талант и комическое изобретение. При этом театральная культура отражает и формирует общественные взгляды и народные вкусы. Цель данной статьи определить роль театра как социального института, на примере театральной индустрии Бродвея в жизни американского общества, выделить ее главные черты и функции.

Основная часть. Театральная культура Соединенных Штатов Америки второй половины XX века и современного периода включает три разновидности театра: популярный театр, предназначенный для массового зрителя, Бродвейский и офф-Бродвейский театры, репрезентированные телевидением, а также элитарный театр, представленный экспериментальным направлением – авангардом [3, с. 1]. И все же, для многих критиков и публики американский театр ассоциируется с театральной индустрией Бродвея, отражающий социальные изменения, происходящие в американском обществе и формирует вкусы и моду современной индустрии развлечений, формирует массовую культуру.

Бродвей (англ. *Broadway*) – слово-синоним театральной жизни Нью-Йорка, самая длинная улица города, где находятся офисы, Метрополитен-опера, там же возник знаменитый Театральный квартал, на террито-

рии которого собрано несколько десятков лучших театров. Представления в центре Манхэттена в Театральном квартале проходят в около 40 профессиональных театрах, каждый из которых имеет 500 или более мест. Все эти театры коммерческие и образуют бродвейскую систему, которая наряду с лондонским театром Вест-энда считается самой коммерчески успешной в англоязычном мире. Коммерческий успех Бродвейских театров – это определение его достижений и признания публики, и объясняется он исключительностью американского прагматизма, доведённого до совершенства, который является частью сознания американцев. Бродвей также называют Великим белым путём (амер. *The Great White Way*), освещенным даже ночью благодаря множеству мерцающих вывесок и афиш, не позволяющих улице оставаться мрачным ни на секунду.

Одна из функций театра на Бродвее – гносеологическая (познавательная), театр даёт основы познания о мире, обращаясь к широкой публике. Его традиционные посетители хорошо информированы, имеют высокий критический уровень ожиданий и демонстрируют высокую посещаемость драмы и пьес.

Однако большинство Бродвейских шоу – это мюзиклы, основная черта которых «синтетизм» – т.е. синтез искусств, обеспечивающий воздействие на аудиторию по возможности полно и «всесторонне». Мюзикл берёт начало в постановках американского водевиля и театра-варьете, последний состоял из ряда номеров не связанных сюжетной линией. Первой театральной пьесой, соответствующей современной концепции мюзикла, с добавлением танца и оригинальной музыки, которая помогла лучше рассказать историю, считается «*The Black Crook*», премьера которой состоялась в Нью-Йорке 12 сентября 1866 года. Постановка длилась пять с половиной часов и была воспринята публикой и критиками с восторгом. В том же году для зрителей было представлено шоу «*The Black Domino/Between You, Me and the Post*», которое получило название "музыкальная комедия" [7, с. 1226].

В 1881 году Тони Пастор открыл первый театр водевиля в одном из кварталов к востоку от Юнион-сквер (англ. *Union square*). Первые музыкальные комедии или мюзиклы появились на Бродвее между 1878 и 1890 годами, персонажи и ситуации были взяты из повседневной жизни низших классов Нью-Йорка. Такие представления стали значительным шагом вперед от водевиля и бурлеска по направлению к более грамотной форме выступлений. В постановки приглашали профессиональных певиц и певцов вместо женщин сомнительной репутации, которые принимали участие в более ранних музыкальных постановках [2].

Следует отметить, что в промежутке между 1870–1900 годами американский театр совершил значительный скачок в развитии. Среди факторов, поспособствовавших этому, – строительство железных дорог по всему Западу, значительный рост населения, а также усовершенствование и применение методов создания крупного бизнеса для всех видов развлекательных мероприятий.

Гастрольное турне впервые появилось в крупных городах около 1870 года. Изначально гастрольные турне не были восприняты руководством театров всерьёз, поэтому очень мало театральных компаний соглашалось участвовать в них. Тем не менее, всего лишь спустя десятилетие для организации турне были включены не только крупные города, но и небольшие поселки городского типа, а число самих гастрольных компаний увеличилось в два раза. Произошел небывалый ажиотаж. Абсолютно каждая театральная труппа выезжала в тур со своим репертуаром по Америке; и почти каждый небольшой город принимал у себя разнообразные мюзиклы и спектакли со всего мира.

Так же необходимо особо выделить «Эру великого шоу». Это была эпоха великих личностей; именно в это время обычное музыкальное шоу превратилось в национальное движение, которое создало, стандартизировало и популяризировало современное бурлеск-шоу по всей стране. Тогда для той части населения, не благосклонно относившейся к театральной деятельности, были созданы культурные учреждения «*Lyceum*» и «*the Chautauqua*» по всей сельской Америке. Образование таких молодежных образовательных направлений и небезызвестного передвижного цирка дало мощный толчок развитию культуры развлечений среди местных жителей. Также появился другой способ времяпровождений, который до сих пор имеет успех в современном мире – выставки "живых" фотографий, когда фотографии располагаются определенным образом, создавая эффект передвижения людей, животных и других объектов, изображенных на них [5, с. 228-229].

В сороковые годы XX века увеличился бюджет на постановку спектаклей, что обусловило, соответственно, рост цен на входной билет: все чаще наблюдался ажиотаж в театральных кассах на билеты для популярных пьес, что повлекло за собой шокирующую волну спекуляций билетами; кроме того, приводились в исполнение решения о сокращении чрезмерно длительных показов шоу [5, с. 448-449]. К известным хитам 1940-го года относится «*Johnny Belinda*» (1948), мелодрама Элмер Харрис, о страданиях привлекательной молодой глухонемой женщины; «*George Washington Slept Here*» (1942), фарс-комедия Джорджа С. Кауфман и Мосса Харта, о захвате фермерского дома в Пенсильва-

нии; нежная драма Эмлина Уильямса «*The Corn is Green*» (1945) [5, с. 487-488].

По мере приближения Второй Мировой войны во многих бродвейских драмах поднималась тема распространения нацизма в Европе и американского нейтралитета. Переживания того времени отразились в основном на постановках 1942 и 1943-их годов. Ведущими темами как успешных пьес, так и не очень были война и патриотизм. Единственная военная пьеса, которая была признана успешной, является постановка Максвелла Андерсона «*The Eve of St. Mark*» (1942), которая была написана по просьбе национального театра для показа в колледжах и театрах по всей стране без какой-либо коммерческой прибыли. После представлений пьесы в 75-ти любительских и полупрофессиональных театрах она была перенесена уже на Бродвей и стала одним из главных прорывов того времени.

Среди самых выдающихся постановок тех лет можно отметить пьесы Филипа Бэрри «*Without Love*» (1945), ничем не примечательная комедия, которая, однако, послужила хорошей отправной точкой для карьеры таких талантов как Кэтрин Хепберн и Эллиотт Наджент, яркая и провокационная философская фантастика Торнтона Уайлдера «*The Skin of Our Teeth*» (1942), грубая комедия военного времени Джозефа Филдса «*The Doughgirls*» (1942), и чрезвычайно популярная комедия Ф. Хью Херберта о семейной жизни «*Kiss and Tell*» (1945) [5, с. 491-492].

В конце 1940-х годов в связи с возрастающей коммерциализацией Бродвея и его направленностью на массового зрителя в Нью-Йорке начали появляться театры с разнообразным репертуаром, которые получили название «офф-бродвейские», а направление – офф-Бродвеем (англ. *Off-Broadway*), в переводе – вне Бродвея, за пределами Бродвея. По масштабам эти Нью-Йоркские сценические театры меньше бродвейских – их вместимость составляет от 100 до 499 посетителей. Одним из самых востребованных офф-бродвейских театров стал «Круг в квадрате» (1952), где ставились первые пьесы Теннесси Уильямса. Уже в конце шестидесятых годов офф-бродвейские театры стали незаметно терять свою оригинальность, продолжая традиции Бродвея. Постепенно стерлось различие между коммерческим и некоммерческим театрами, тем самым дав возможность движению офф-офф-бродвейских театров расцветать наперекор не только Бродвею, но и офф-Бродвею.

Офф-офф-бродвейские театры зарождались в маленьких кафе, где собирались молодые деятели искусства. Первые самые знаменитые театры стали площадкой для театральных экспериментов. В подобных экспериментальных театрах строили свою карьеру такие выдающиеся

представители офф-офф-бродвейской сцены как Сэм Шепард, Роберт Патрик и Лэнфорд Уилсон. Офф-офф-Бродвей обретал всю большую славу: открылось «Кафе Чино» (1958), затем экспериментальный театр «Ла Мама» (1961), который основала Эллен Стюарт. Все началось с чтений произведений таких авторов, как Трумен Капоте, и постановок пьес молодых авторов в «Кафе Чино». После этого еженедельник "*The Village Voice*" выделил совершенно уникальное театральное движение как «Офф-офф-Бродвей» [1, с. 45].

Вместимость театра офф-офф-бродвей (англ. *Off-off-Broadway*) составляет менее 100 человек; продажа билетов осуществлялась по более низкой цене, так как экспериментальные постановки отличались малобюджетностью. Офф-офф-Бродвей находился за пределами офф-Бродвея, ныне он располагается по всему Нью-Йорку. К 70-м годам офф-Бродвей, по существу, слился с Бродвеем, в то время как офф-офф-бродвейские театры живут хотя и призрачной, но отдельной от него жизнью.

Все самое интересное приходит на Бродвей из офф- или из офф-офф-бродвейских театров. Профессиональный путь актеров и постановок предельно ясен: первый этап – это выступления для офф-офф-бродвейских театров, затем на сцене офф-Бродвея, и, наконец, обретя популярность и завоевав любовь зрителей, актеры выступают на сцене Бродвейских театров [2].

Стоит отметить непростое для театра время, когда появился новый соперник в борьбе за столь желанную аудиторию в лице киноискусства. Поначалу фильмы были немыми и не представляли особого интереса. К концу 1920-х годов такие фильмы, как *«The Jazz Singer»* (1927), были уже озвучены, и критики начали задаваться вопросом, заменит ли кино живой театр. В то время как водевиль не мог конкурировать с кинокартинами, в которых принимали участие самые востребованные звёзды театральной сцены и главные комики того времени, театр нашел способ не только выжить, но и громко заявить о себе вновь. Мюзиклы «ревущих двадцатых» с заимствованными постановками из водевиля, как правило, игнорировали сюжет в пользу фокусирования внимания на звездных артистах, длительных танцевальных программ и популярных песен.

В начале 70-х Бродвей переживает тяжелый период в своей истории, когда было поставлено пятьдесят шесть шоу, восемь из которых считались традиционными пьесами. Так же еще более удручающим фактом, чем сокращающееся количество постановок и их высокие цены, стала абсолютная предсказуемость бродвейского театра в течение почти двух

десятилетий. В связи с этим постановки, в основе которых была серьезная драма, только немногим позже ставились местным театром.

Во второй половине семидесятых годов XX века квартал стремительно оживал: создатели мюзиклов стали использовать инновационные технологии, позволяющие реализовывать колоссальные декорации. Мюзиклы внебродвейских театров и даже вне-вне-бродвейских получали всемирную славу.

Историк Мартин Шефтер утверждает, что «Бродвейские мюзиклы, кульминацией которых являются постановки Ричарда Роджерса и Оскара Хаммерстайна, повлиявшие на развитие американской популярной культуры, сделали Нью-Йорк культурной столицей нации» [6, с. 10]. Бродвей является популярной туристической достопримечательностью Нью-Йорка. Театральная культура Бродвея оказывает потенциально важный вклад в практическую реализацию фирменного стиля Нью-Йорка как популярного туристического направления. По данным Бродвейской Лиги, за сезон 2017/2018 года, общая посещаемость составила более 13 млн. человек, а организаторы бродвейских представлений получили выручку от продажи билетов в 1,6 млрд долларов [4].

Большинство бродвейских шоу являются коммерческими постановками, предназначенными для получения прибыли для продюсеров и инвесторов, и поэтому не ограничены в длительности проката – это означает, что продолжительность их показа не устанавливается заранее, однако зависит от рецензии критиков, отзывов зрителей и эффективности рекламной компании шоу. Инвестиции в коммерческое производство сопряжены с различной степенью финансового риска.

Некоторые бродвейские шоу ставятся некоммерческими организациями в рамках одного сезона. Часть постановок проходит на Бродвее с "ограниченным показом" по ряду причин, включая финансовые вопросы, предварительные обязательства исполнителей или временное состояние театра между концом одной постановки и началом другой. Тем не менее, некоторые шоу с запланированными ограниченными сеансами, которые получили восторженные отзывы критиков или имели кассовый успех, обрели возможность продлить свои показы или выйти в открытые прогоны. Так обстоит дело с «*August: Osage County»* (2007), «*God of Carnage»* (2009) и «*Newsies»* (2012).

Мюзиклы на Бродвее, как правило, ставятся на более длительный срок, чем пьесы. Например, в 2006 году «Призрак Оперы» (*The Phantom of the Opera,* 1988) стал самым продолжительным бродвейским мюзиклом с 7486 спектаклями, а в 2012 году было отмечено его десятитысячное представление. Среди наиболее востребованных постановок Бродвея можно отметить «Кошки» (*Cats,* 1981), «Чикаго» (Chicago, 1996),

«Король Лев» (*The Lion King,* 1997), «Mamma Mia!» (*Mamma Mia!,* 2001) и «Отверженные» (*Les Misérables,* 1985).

Постановщики мюзиклов и пьес часто рассчитывают на участие в них известных актеров в ведущих ролях для того, чтобы привлечь большую аудиторию или новых зрителей в театр. Актеры фильмов и телевидения нередко снимаются для бродвейских шоу или приходят на замену актерам, покидающих труппу. Для актеров музыкальный и театральный Бродвей – это прекрасная возможность показать на что они способны, поскольку, считается, что если ты участвовал в бродвейском шоу, то ты достиг всевозможных вершин актерского мастерства.

Истинного признания шоу можно добиться посредством популярной награды, которую вручают на ежегодной премии *«Antoinette Perry Award for Excellence in Theatre»,* названной в честь американской актрисы и режиссёра, Антуанетты Пери, возглавлявшей Американскую антерпризу *(American Theatre Wing)* – основанную в 1917 г. общественную организацию, объединявшую театральных работников и осуществлявшую самые различные благотворительные цели: сбор пищи и одежды, проведение выступлений перед солдатами действующей армии и ранеными и т.д. Будучи более известной как премия «Тони» за мастерство и превосходство в живом театре Бродвея, её ставят на одну ступень с такими наградами, как «Оскар» в кинематографе, «Эмми» на телевидении и «Грэмми» в музыке. Премия присуждается сообществом, состоящим из приблизительно 700 человек. В данный момент премия вручается в 27 номинациях.

Заключение. Итак, современный театр – это явление массовой культуры, сфера искусства и область предпринимательства. Современный Бродвейский театр как социальный институт и социально-вовлеченная форма искусства играет немаловажную роль в создании мировой театральной культуры и художественных предпочтениях общества. К основным характеристикам бродвейских представлений относится «синтетизм» и «технологическая» коллективность восприятия. Одна из важнейших социальных функций театра – это формирование общественного сознания. Несмотря на то, что Бродвей в малой степени ориентируется на реализацию национальной культурной политики, тем не менее, он является ярким примером познания самой культуры и приобщения к ней, способом формирования духовности, уточнения жизненных ценностей и выстраивания их новой школы. Театральный квартал является воспитывающей и воспитательной средой, формируя эстетические вкусы его жителей, а также современную массовою коммерческую культуру. Бродвейский театр также представляет значительный сегмента культурного и художественного сектора экономики Нью-Йорка, являясь

важным туристическим направлением. Именно коммерческая составляющая, политика ориентации театра на увеличение его доходности обеспечивает прогресс театральной культуры развлечений и культурных свершений в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Арутюнян, А.А. Семейная трилогия Сэма Шепарда и движение Офф-офф-Бродвей / А.А. Арутюнян // Театр. Живопись. Кино. Музыка; сост.: В.А. Андреев, А.В. Бартошевич, Д.А. Бертман, С.В. Женовач, Б.Н. Любимов, Р.Г. Косачева, М.Г. Литаврина, В.М. Турчин. – Москва, 2014. – С. 45-56.
2. Легендарный Бродвей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://buvexokanaqaqefomimu.cf/. – Дата доступа: 13.05.2018.
3. Aronson, A. American avant-garde theatre: a history / A. Aronson. – London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2014. – 260 p.
4. Broadway theatre [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Broadway_theatre. – Дата доступа: 13.05.2018.
5. Hughes, G. A. History of the American theatre / G. A. Hughes. – New York City: Samuel French Inc., 1951. – 604 p.
6. Shefter, M. Capital of the American Century: The National and International Influence of New York City / M. Shefter. – New York City: Russell Sage Foundation, 1993. – 10 p.
7. Snyder, R.W. The History of New York City / R.W. Snyder // The Encyclopedia of New York City; ed. K.T. Jackson. – Yale University Press, 1995. – 1392 p.

ФЕНОМЕН «РАССЕРЖЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ» В БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX СТОЛЕТИЯ

THE PHENOMENON OF THE "ANGRY YOUNG MEN" IN THE BRITISH LITERATURE OF THE XX CENTURY

Е.А. Дичковская, Д.В. Сулима

K.A. Dzichkouskaya, D.V. Sulima

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: katerinadi@yandex.ru, daryasulima@gmail.com

В статье анализируется литературное направление «рассерженные молодые люди», возникшее в Великобритании в 1950–60-е годы. Основное внимание акцентировано на причинах его возникновения и истории развития, идеологии, описываются основные черты главного героя на примере произведений британских писателей.

Ключевые слова: послевоенная литература Великобритании; «рассерженные молодые люди»; антигерой.

The article analyzes the literary trend "angry young men" that arose at 1950–60s in Great Britain. The main attention is focused on the reasons for its emergence and history of development, the ideology of the literary current, the main features of the main character are described on the example of works of British writers.

Keywords: postwar literature of Great Britain; angry young men; antihero.

Введение. Одной из главных тенденций 1950-х годов была демократизация культуры. Большое количество писателей выражали свое негативное отношение к элитарности и ценностям модернизма, отдавая предпочтение таким жанрам искусства, которые ранее считались низшими, например, детективным и шпионским историям или джазовой музыке. И литература, и театр, в частности, были в движении, а к основным доминирующим темам того времени относились темы господства классов и британского имперского прошлого, поэтому обществу была необходима радикальная встряска, литературе нужно было рассердиться, что обусловило появление новой школы «рассерженных молодых людей» в Британии, которая ярко представила английскую традицию социального протеста после второй мировой войны. Литературное движение привнесло свежий воздух в прозу и драму, новую концепцию, которая полностью соответствовала тогдашнему общественно-политическому контексту. В работах представителей литературного движения «рассерженных молодых людей» затрагивается ряд серьёзных проблем, с которыми столкнулось поколение британцев 1950-60-х гг.

Основная часть. Молодое поколение «рассерженных» проявляло свой скептицизм и разочарование по отношению к настоящему положению дел. Несмотря на то, что создавалось новое третье поколение университетов, получивших название «стеклянные», главной целью которых была ориентация на задачи послевоенного развития и, в частности, на индустрию новых технологий, однако все большему числу их выпускников оказалось невозможным найти работу, соответствующую образованию. По-прежнему отдавалось предпочтение выпускникам Оксфорда или Кембриджа. Этот период характеризуется зарождением университетского и рабочего романов, которые «позже оформятся в самостоятельные поджанры со своими специфическими чертами. При этом университетский и рабочий романы вписываются и в круг произведений «рассерженных молодых людей» (Angry Young Men) – одного из самых ярких английских литературных течений 1950–60-х гг. [1, с. 97]»

«Гнев» – вот главная особенность британской литературы 50-х годов XX века, и такие писатели как Дж. Осборн, Дж. Б. Пристли, Дж. Уэйн, К. Эмис, Д. Брэйн, А. Силлитоу, А. Уэскер уделяли особое внимание этой проблеме. В своих романах они часто изображали чело-

века рабочего класса, презирающего современное общество и власть, но, который все же пытается жить лучше и добиться большего. Самим же представителям данного движения данный термин не нравился, это были писатели индивидуалы, современники по возрасту, между которыми не было никакой связи. «Рассерженные молодые люди» не говорили о себе как о литературном направлении, не выпускали манифестов и не были согласны с критиками, когда те пытались их объединить.

Несомненно, творчество «рассерженных» олицетворяет черты синтеза старого и нового, английского и неанглийского, стандартного и нестандартного, мужского и женского, общественного и частного, универсального и индивидуального в бесконечном поиске способов отображения мира, в котором мы существуем [6, с. 224].

Молодые люди пытались найти новые цели в своей жизни, они протестовали против реальности, демонстрируя пренебрежение к серости послевоенного государства всеобщего благосостояния. В своих работах писатели часто выражали грубый гнев и разочарование, поскольку послевоенные реформы не соответствовали возвышенным устремлениям к подлинным изменениям. Можно выделить ряд причин, объясняющих гнев молодежи, обусловленный разными ситуациями: гнетущее существование, разочарование в жизни, окружающая среда и даже человеческое поведение, особенно тех, кто каким-то образом ассоциируется с этими молодыми людьми [4, с. 47].

Термин «рассерженные молодые люди» был придуман для описания авторов и драматургов, таких как Джон Осборн, Джон Брейн и Кингсли Эмис, как радикально настроенных интеллектуалов, которые выступали против британского истеблишмента и консервативных элементов общества того времени, а также главных героев их произведений – недовольных, отчужденных молодых людей, принадлежащих к низшему слою среднего и рабочего классов. Значимость работ этих писателей заключалась в том, что они выступали в роли выразителей мнения, духа и настроений своего поколения – такого мятежного и радикального [5, с. 19].

Изначально название «рассерженные молодые люди» появилось в рецензии на пьесу Джона Осборна «Оглянись во гневе» (1956). Тогда пресс-агент Королевского дворца описал 26-летнего автора пьесы Джона Осборна как «сердитого молодого человека». Такая характеристика была распространена на всех его современников, которые выражали свое негодование относительно классовых различий, существующих в обществе, неприязни к чему-то высокому или «ненастоящему».

К предшественникам, подготовившим путь для развития течения «рассерженных молодых людей» относят авторов «университетских

романов» Филипа Ларкина (Jill, 1946) и Уильям Купера (Scenes from Provincial Life, 1950).

Идеологическая и художественная самобытность этого тренда была определена после публикации произведений Кингсли Эмиса «Счастливчик Джим» (Lucky Jim, 1953), Джона Уэйна «Спеши вниз» (Hurry on Down, 1953), Джона Осборна «Оглянись во гневе» (Look Back in Anger, 1956) и Джона Брейна «Путь наверх» (Room At the Top, 1957), которые считаются ключевыми работами литературного направления «сердитых молодых людей», передающие настроение 1950-х годов. Именно в этот период, тревога за судьбу личности охватывает все более и более широкие пласты мыслящих людей мира, проблеме личности и общества была посвящена большая часть произведений того времени. Тема кризиса личности пронизывала драму и творчество английских писателей и драматургов [2, с. 199-200].

Писатели, относящиеся к течению «сердитых молодых людей», ввели в литературу нового, прежде непохожего ни на кого героя, который скорее походил на антигероя. Это молодой человек, с высшим образованием, полученным в «новом» университете страны, который занимал невысокое социальное положение, был недоволен своим местом в социальной иерархии, разочарован в жизни и людях, отвергал традиционные ценности общества, противостоял принятым нормам поведения и нравственности. Средний и высший классы не одобряли идеи литературного движения «сердитых молодых людей», в то время как рабочий класс видел в этих писателях «героев».

Драматург Джон Осборн, самый известный представитель литературного течения, в своих произведениях критикует стиль жизни британцев в послевоенное время, используя довольно жесткий язык. Его дебютная работа, пьеса «Оглянись во гневе», стала культовой, а образ главного героя Джимми Портера, вокруг которого развивается драма его личности, востребован как в драматургии, так и в кинематографе. Образ Джимми Портера вобрал в себя мягкость и жестокость, это – антигерой, который нетерпелив, навязчив и амбициозен. Джимми долгое время женат на Элисон, до замужества она была выше его по социальному статусу. Джимми выражает свое недовольство социальными принципами общества, высмеивает семью своей жены, ведет себя грубо по отношению к ней [3].

Английский писатель Джон Брейн выражал недовольство по отношению к устаревшим социальным ценностям, оставшимся от довоенного мира. В своей самой известной работе, романе «Путь наверх», автор иллюстрирует проблемы послевоенного поколения. Книга повествует о главном герое амбициозном Джо Лэмптоне, который приезжает в со-

седний город в надежде сделать карьеру. Перед ним стоит трудный выбор: с одной стороны, он может соблазнить Сьюзен, дочь состоятельных родителей, это даст ему уникальную возможность быстрого достижения престижа и подъема по карьерной лестнице; но с другой стороны, он гораздо ближе к Алисе, которая старше его и к тому же замужем. Таким образом, главному герою предстоит сделать нелегкий выбор, от которого может и будет многое зависеть [3].

Первый роман прозаика Кингсли Эмиса «Счастливчик Джим» весьма достоверно изображает истинный характер движения 50-х годов. Джим Диксон – учитель истории в провинциальном университете, преподает в течение одного года и все еще находится на испытательном сроке. Он всегда каким-то образом попадает в глупые ситуации и производит плохое впечатление на коллег по работе, Диксону они не нравятся, в общем, как и дисциплина, которую он преподает, «история». Но ничего нельзя с этим поделать, каждый хочет попасть в штат, поэтому, он рисует в своих мыслях карикатуры на коллег, корчит смешные лица, но все же пытается быть как все. Вскоре Джим знакомится с девушкой, о которой всегда мечтал, и эта встреча меняет все в его жизни [3].

Писатель и критик Джон Уэйн в своих произведениях показывал различные стороны английской реальности в комических ситуациях. В рамках литературы «рассерженных» главный герой романа «Спеши вниз» (1953), двадцати двух летний Чарльз Ламли не хочет ходить в аспирантуру, и единственное, в чем он нуждается – это независимость. Он работает мойщиком окон, водителем и фельдшером, бродяжничает. Не менее беспорядочны и любовные похождения Ламли. Он хочет более легкой жизни для себя, однако судьба распорядится по-другому [3].

В произведениях «рассерженных» прослеживается выражение сильного недовольства социальным регулированием, атмосферой прагматизма и карьеризма. Герой романов считает себя аутсайдером, который не может и не собирается прогибаться под окружающую реальность. Придумывая различные пародийные и смешные формы в качестве защиты от давления окружающей реальности, герой все-таки вынужден мириться с законами мира, в котором он живет. В ситуациях, где нужно принять серьезный выбор, влияющий на судьбу, главный герой часто сдается и платит за это серьезными моральными потерями.

Главное, что связывает большинство главных персонажей – это их стремление как к деньгам, так и к высокому социальному положению, а также чувство разочарования, которое они испытывают, достигая своей цели. Парадоксально, но понятно, что богатый мир, против которого они выражают свой протест, невероятно привлекает их. Несмотря на то, что антигерой критикует ценности успешных людей, он желает стать

одним из них, мечтая прикоснуться к миру богатства. Тем не менее главный герой все еще способен осознать легкомыслие и снобизм людей, живущих более легкой и приятной жизнью.

Особенность, присущая всем представителям данного литературного течения, состоит в том, что главный герой всегда несчастен, подавлен финансовыми проблемами, не удовлетворён работой и терпит неудачи в любви. Персонажи постепенно развиваются и становятся уверенными в себе, успешными в работе, осознавая, что реальность отличается от тех представлений, которые были у них о «жизни наверху».

Прямолинейность и откровенность высказываний литературных персонажей часто передавалась посредством разговорной речи, создавая впечатление правдивости.

Исходя из всего вышесказанного, можно выделить несколько особенностей в работах движения «сердитые молодых людей».

Во-первых, одной из главных тем в работах «сердитых молодых людей» является недовольство низшего класса к сложившейся социально-политической системе, восстание против социального неравенства.

Во-вторых, литература яростно критикует маньеризм, лицемерие среднего и высшего слоев общества.

В-третьих, авторы часто выделяли социальный статус молодежи, изображали центрального героя разочарованным в жизни и недовольным своей работой и обществом, где он непригоден и лишен прав.

В-четвертых, литература сердитых молодых людей восстала против условности, против всех принятых норм и идеалов.

В-пятых, в центре повествования стоит нетрадиционный герой, антигерой, принадлежащий к рабочему классу, социально-уязвимый, разочарованный, часто предается прелюбодеянию и опьянению, чтобы уклониться от сложностей жизни. Общей чертой героев является то, что в конце они принимают те же ценности общества, которые вначале критикуются и отвергаются ими. Их желание стать членами высших слоев среднего класса настолько велико, что они готовы забыть и отбросить все ценности, которыми они восхищались прежде.

В-шестых, написание женских персонажей раскрывает изощренное, неизбежное отрицательное отношение к ним, женщины не только никогда не являются главными героями, но также часто воспринимаются агрессивно, как пассивные объекты тирад мужских персонажей.

Можно сказать, что «рассерженные молодые люди» выражали социальную критику и протестовали против потребительского поведения английского общества 1950-х годов.

Ограниченные мелкобуржуазным мышлением, «рассерженные молодые люди» не могли понять сложившуюся политическую ситуацию,

характерную для послевоенного времени. Скептицизм, критика без выводов, отсутствие чего-либо положительного привело к тому, что им пришлось капитулировать перед буржуазным миром.

Новые культурные и образовательные возможности, предлагаемые государством, уравновешивались еще традиционным и связанным с классом обществом, которое предоставляло эти возможности; неудивительно, что эти авторы чувствовали себя в смущенной и «маргинальной» ситуации как социально, так и эстетически. Отказ от романтической и высокой модернистской эстетики привел их к поиску литературных моделей, которые могли бы лучше выразить напряженность, воплощенную в их фикциях; плутовская традиция, сосредоточенная на главном герое «аутсайдере» в конфликте с господствующей социальной иерархией и его акцентом на конкретные детали повседневной жизни [7, с. 218-219].

Заключение. Послевоенная британская литература представлена движением «рассерженных молодых людей». Литературные труды писателей и драматургов были творческим ответом на послевоенные проблемы. «Рассерженные молодые люди» вошли в литературную историю с энергией, вызванной в основном гневом, и смогли потрясти общество, и их заметили. Они дали литературе новый импульс и благодаря своим работам помогли театру стать актуальным в современном мире.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Бурсина, М.В. Пикарескные мотивы в произведениях «Рассерженных молодых людей» / М.В. Бурсина // Вестник МГОУ. Серия: Русская филология. 2017. – № 5. – С. 96-103.

2. Литература Великобритании XX века: учебник / В.В. Ивашева. – Москва: Высшая школа, 1984. – 488 с.

3. История зарубежной литературы второй половины XX – начала XXI века. [Электронный ресурс]. – Студми. Учебные материалы для студентов, 2013-2018. – Режим доступа: https://studme.org/76443/literatura/rasserzhennye_molodye_lyudi. – Дата доступа: 10.06.2018.

4. Bera, S. Angry Young Men Movement / S. Bera // Manan. An Academic Journal of All Bengal State Govt. College Teachers' Association – 2016. – № 2. – 47 c.

5. Brook, S. Engendering Rebellion: The Angry Young Man, Class and Masculinity / S. Brook // Posting the male: masculinities in post-war and contemporary British literature. – Amsterdam, 2003. – P. 19-34.

6. Christopher, D. British Culture: An Introduction / D. Christopher. – Великобритания: Routledge, 1999. – 224 с.

7. Hague A. Picaresque structure and the angry young novel / A. Hague. // Twentieth century literature. – 1986. – Vol. 32. – № 2. – P. 209-220.

НОВЫЙ ИСТОРИЗМ И ШЕКСПИРОВЕДЕНИЕ СЕГОДНЯ: ЭКСКУРС В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ИСТОРИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ БИОГРАФИЙ У. ШЕКСПИРА

NEW HISTORICISM AND SHAKESPEAREAN STUDIES TODAY

Н.С. Зелезинская

N. Zelezinskaya

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarus State University
Minsk, Belarus
e-mail: zelennew@tut.by

В данной статье приводится краткий обзор биографий У. Шекспира, созданных под влиянием идей нового историзма. Статья предлагает базовую информацию о новом историзме как методе и выявляет преимущества и недостатки использования этого метода при написании биографии. Отдельное внимание уделяется новейшим биографиям, написанным с осознанием инструментария нового историзма, но в преодолении его ограничений.

Ключевые слова: новый историзм; Шекспир; биография.

The article considers Shakespeare's biographies created under the influence of New Historicism. It outlines the main issues, development, merits and demerits of New Historicism from the point of view of biographical genre. The article focuses on the newest biographies which overcome the narrow frame of the method but used the instruments of New Historicism.

Keywords: New Historicism; Shakespeare; biography.

Исследователя шекспировского канона в XXI веке неизбежно накрывают две волны: шекспировский вопрос и новый историзм. Новый историзм предъявил тезис об историчности текста и текстуальности истории и рассматривал произведения с данной позиции, т.е. воспринимал историю как текст, а текст считал одним из исторических фактов. Заявленная однородность исторических и литературных объектов исследования позволила литературоведам обратиться к предметно-бытовому аспекту культуры и разомкнуть границы литературоведческого анализа. Как красиво определяет А. Эткинд, «новый историзм − история не событий, но людей и текстов в их отношении друг к другу. Его методология сочетает три компонента: интертекстуальный анализ, который размыкает границы текста, связывая его с многообразием других текстов, его предшественников и последователей; дискурсивный анализ, который размыкает границы жанра, реконструируя прошлое как единый, многоструйный поток текстов; и наконец, биографический анализ,

который размыкает границы жизни, связывая ее с дискурсами и текстами, среди которых она проходит и которые она продуцирует» [13].

Стивен Гринблатт, основатель и теоретик нового историзма, избрал ареной практического приложения творческого потенциала эпоху Возрождения, Задачей С. Гринблатта и его единомышленников стало «разговорить саму реальность», как метко обобщил Х. Уайт [22, p. 2]. И первый сборник 1982 г., и программный коллективный сборник 1989 г. под редакцией Г.А. Визера, и работы самого Гринблатта, особенно «Формирование «Я» в эпоху Ренессанса: от Мора до Шекспира» 1980 г. (“Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare” [17]) и «Шекспир на переговорах. Распределение социальной энергии в ренессансной Англии» 1988 г. (“Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England” [18]) вызвали необыкновенный энтузиазм, рожденный свежим подходом к литературным исследованиям, переосмыслением приевшихся трактовок, огромном потенциалом, заложенном в необозримом количестве исторических трудов, астрологических предсказаний, завещаний, законов, личной переписке и т.д.: «Я отлично помню электризующий эффект от прочтения книги Стивена Гринблатта с ее захватывающим дух поиском места, занимаемого Шекспиром в интеллектуальной вселенной его времени. Работа Гринблатта явилась мощным противоядием отупляющим дискуссиям о Шекспире, запомнившимся со школы» [5, p. 51]. Вслед за Гринблаттом методом нового историзма были написаны работы П. Брауна, П. Альперса, С. Альперс, С. Оргела, Т. Лакера, Л. Ханта, многочисленные «новоисторические» статьи других авторов в журналах “Critical Inquiry”, “Diacritics”, “Genders”, “Representations” и “Shakespeare Quarterly”, позже широко известные книги «Практикуя новый историзм” Катерины Галлагер и Стивена Гринблатта [16], «Читая Шекспира исторически» Лизы Жардин [19].

Конечно, новый историзм не вдруг обнаружил, что у Шекспира были соседи, которые писали письма, судились, строили дома, богатели и нищали. Еще в 1888 г. Н.И. Стороженко отмечал в предисловии к русскоязычному изданию книги немецкого шекспироведа М. Коха наблюдения такого рода, только метод называл по-другому: «Выходящая в русском переводе книга магдебургского профессора Макса Коха занимает особое положение в обширной шекспировской литературе. Это, сколь нам известно, единственная биография Шекспира, в которой строго проведена культурно-историческая точка зрения» [6, с. I]. Георгий Брандес в 1895 г. бытописал шекспировскую биографию: описывал убранство домов, режим дня, костюмы, вид лондонских улиц. Живописные детали помогали представить Шекспира не гением вне времени,

каким он безусловно является для нас и так, но обычным человеком XVI века, который не пользовался вилкой и не курил табак [3]. А работы И.М.У. Тильярда в 1940х и С.Л. Барбера в 1950х обнаруживают сознательный интерес к выявлению «истоков индивидуального опыта личности в обстоятельствах окружающей его эпохи» [10, с. 91] задолго до появления термина нового историзма [21; 14]. Однако стоит признать, что именно новый историзм развил, стимулировал и уточнил интерес к фону литературного произведения.

Фокус на Ренессансе, естественно, пошел на пользу собственно шекспироведению. Новый исторический материал, новый ракурс и новая методология стимулировали эту область литературоведения. Обновленный интерес к Шекспиру стал причиной находок в тех вопросах, которые традиционно либо считались решенными, либо заслужили репутацию вечной лакуны. Ярчайшим примером являются работы последних десятилетий, посвященные восстановлению биографических событий т.н. «потерянных лет», исследования легенд, позволившие отказаться от привычных домыслов о браконьерстве в пользу менее презентабельных, но, как оказалось, более доказательных версий.

К сожалению, вполне логичным результатом новоисторического метода явилось огромное количество инсинуаций на тему шекспировского вопроса. Не ограничивая себя условностями жанра, все желающие смогли выразить свое видение персоны английского барда как в художественных произведениях на тему, так и в научных работах. Совмещение литературного и исторического планов позволило антистрэтфордианцам искать и находить нестыковки в биографическом материале, добавлять свои факты в биографию и переписывать всю биографию с новыми действующими героями. Стрэтфордианцы также увлеклись культурологическими, историческими и социологическими источниками, в связи с чем им пришлось уточнять методологию исследования ради получения отчетливого литературоведческого результата.

И в периоды формирования и расцвета, и в последнее десятилетие осмысления новый историзм столкнулся с критикой, неприятием и дистанцированием многих ученых. Среди причин назывались неоправданность совмещения подобранных текстов, отсутствие четкой обоснованности выводов в рамках дисциплины, излишнее внимание к любопытным деталям быта и личной жизни автора, смещение фокуса с текста на окололитературные события и т.д.

Биографический жанр особенно ярко отразил негативные стороны нового историзма. Тенденциозное совмещение биографических данных и текстологического анализа под одной обложкой обострило одну из основных проблем биографики – допустимость интерпретации творче-

ства через биографию и наоборот. Если поиск отражения жизненных перипетий писателя в его произведениях считается обычной практикой и не подвергается сомнениям в научности и оправданности, то противоположная стратегия вызывает серьезные споры. Правила нет: решение о позволительность, возможность и степени считывания биографических фактов с творческих ресурсов каждый исследователь принимает для себя сам. Лотман считал, что «смешение этих двух типов книг – биографии автора и анализа им созданных произведений – редко приводит к удаче» [7, с. 228]. Против считывания биографии с произведений предупреждали Бахтин, Томашевский, Винокур: «Литературный текст не может рассматриваться как достоверный источник биографических сведений» [4, с. 58]. При этом практические исследования постоянно привлекают текст пьес для спекуляций на тему дискриминации Шекспиром женщин, евреев, гомосексуалистов и иностранцев. Даже серьезные шекспироведы использовали текст в качестве доказательства биографических фактов за недостатком последних, как, например, А.А. Аникст в книге «Шекспир» 1964 г. [2, с. 29-30, с. 51]. Однако редко кто доходит до той степени свободы, с какой антистрэтфордианцы выстраивают биографию автора многострадального честеровского сборника.

Надо признать, что история шекспироведения как никакая другая пристрастна к личности автора. Ближе всех к недостижимому идеалу непреложности фактов, полному отстранению биографии от пьес, сонетов и поэм подошли Чемберс и Шенбаум. Чрезвычайно долгая и успешная литературная жизнь книги Сэма Шенбаума «Шекспир» свидетельствует о приоритете доказательности над фантазиями. В основу книги С. Шенбаум положил надежность повествования: «Эта книга является документальной биографией. Этим она отличается от бесчисленных популярных книг о жизни Шекспира, где факты дополнены авторскими умозаключениями, гипотетическими реконструкциями или критическими толкованиями пьес и стихов» [12, с. 24]. Несколько дальше шекспировед поясняет, от каких популярных книг он отмежевывается, приводит в пример измышления Энтони Берджеса о двух возлюбленных Шекспира по имени Энн, появившиеся благодаря судебной описке. Непосредственно инструментарий нового историзма позволил Берджесса построить свою историю о Шекспире так занимательно [15]. Впрочем, это и было целью английского романиста. Сэм Шенбаум называет подобные толкования исторических документов вымыслом «цветистым и безвкусным» [12, с. 127] и вместо сенсационного любовного треугольника предлагает своему читателю перечень всех близлежайших церквей для установления места, где был заключен брак Шекспиров [12, с. 129–131]. Примеру Шенбаума следовали многие шекспи-

роведы, в том числе советские. Так М.М. Морозов придерживался этой позиции: «Нельзя, например, из того факта, что Шекспир описал в «Укрощении строптивой» своенравную женщину, делать вывод, как это пытались делать некоторые биографы, что жена его, Анна Шекспир, отличалась своенравием» [9, с. 238]. Автор новейшей российской биографии У. Шекспира И.О. Шайтанов также считает, что биография не подкрепляется и не доказывается текстом произведений [11, с. 64], поскольку рассмотрение художественного творчества как источника биографических сведений чревато фантазиями.

Сознавая доводы критики нового историзма, нельзя не говорить о достижениях этого метода. Вместо общих формулировок, пространных очерках об экономико-политическом положении Англии, бессвязных вставных биографий знаменитых современников шекспироведы «дали эпохе говорить самой» [8, с. 6], приблизили линзу к уроженцу Стрэтфорда-на-Эйвоне, его семье и дому, лондонским приятелям и доходам, успехам, знакомым, их занятиям и свидетельствам, что положительно сказалось на глубине и привлекательности биографического жанра для читателей. Кроме того, новоисторическое стремление интерпретатора к «культурному переводу» в значительной степени позволяет нам в XXI веке понять Шекспира, который не является нашим современником, и его произведения, которые современны всегда, и приблизиться к пониманию того, как же это все-таки возможно.

Удачным примером применения опыта нового историзма, на наш взгляд, стала книга Питера Акройда «Шекспир. Биография». Английский биограф ставил себе целью развлечь читателя: уже на первой странице читатель впечатлен «растертыми заячьими мозгами, которые в Уорикшире обычай предписывал давать новорожденному» [1, с. 15], но при этом и серьезных исследователей он способен заинтересовать архивными подробностями быта, нравов, обрядов, известных далеко не каждому, как то традиционный кинжал на поясе Энн Хэтеуэй в день свадьбы, список присутствующих и процедура крещения новорожденного в Уоркшире конца XVI века, а также цитаты из произведений, в которых такой параллелизм обнаруживает дополнительные смыслы. Акройд смелее прочих оперирует цифрами: предполагает сумму, полученную от графа Саутгемптона за поэмы, [1, с. 340], указывает год первого появления в Стрэтфорде странствующих актеров и общее количество странствующих трупп. Акцент в книге расставлен на факты, предания, легенды, слухи и быт. Повествование нарочито неспешное: делу о браконьерстве автор отводит девять страниц. Шекспир П. Акройда живой, а чтение вкусно и увлекательно: «Скрип дерева и звук шагов сопровождали любое действие. Шекспировские пьесы несут безоши-

бочный отпечаток детства на Хенли-стрит (…) там есть засорившиеся печи. Коптящие лампы, там стирают, чистят, метут и смахивают пыль; много упоминается о кухне: варится. Жарится и тушится всевозможная еда, рубится мясо; попадаются плохо пропеченные торты и непросеянная мука, на вертеле крутится кролик. Месят тесто» [1, с. 55].

Но надо признать, биография как жанр сопротивляется методу нового историзма, поскольку предполагает создание целостной картины жизни, что принципиально невозможно в его узких рамках. Поэтому биограф либо сознательно идет по пути создания некоторого отрезка из жизни писателя, либо выделяет несколько отрезков, которые ложатся в его интерпретацию, как это блестяще делает Джеймс Шапиро [20 и др.], либо, выбирая целостность, отказывается от метода нового историзма как основного, что не мешает использовать его как дополнительный метод. Нам кажется, биография, избегающая широкого исторического контекста, маргинальна и претендует в большинстве случаев на дополнительное чтение, а не на основной источник информации. В контексте целого пласта шекспировских биографий, существующих в Англии, и высокой степени осведомленности в этом вопросе английского читателя, биографии типа шапировских или акройдовской имеют право на существование и, более того, занимают отдельные ниши, находя благодарного (хоть и разного) читателя.

Российская биография, написанная И.О. Шайтановым, не основана на методе нового историзма, поскольку занимает, в первую очередь, позицию системного исследования и сочетает в себе крупномасштабное изображение эпохи с вниманием к деталям быта, к мелким событиям жизни, к культурной среде стрэтфордианца и лондонца Уильяма Шекспира. При этом, следуя тенденциям времени, автор не использует пафосных названий глав вроде «Эпоха», «Предшественники», как то было принято в советских учебниках, а концентрирует внимание на истории театра, особенностях театральных и литературных жанров, судьбе театральных зданий, трупп и постановок [11, с. 72–90, с. 306–314]. Однако новый историзм как исключительно влиятельное явление литературоведения XX века не могло не повлиять на любую современную биографию У. Шекспира. Из инструментов «нового историзма» в новом «Шекспире» особенно заметно постоянное видение текста в жизни, например: «Средства борьбы с чумой придумывали много – от снадобий до молитв и психологического противостояния: верили, что чума минует тех, кто весел и крепок духом. Отсюда – пир во время чумы, не метафора, а довольно частое явление» [11, с. 151]. Историко-текстологические интересы автора обнаруживают себя в объяснении объема английских слов “company”, “stage”, “theatre”, “gentle”), обилии

театральных и литературоведческих терминов, большом количестве аллюзий и цитат. И.О. Шайтанов вносит поправки к ранее неверно переведенным антропонимам и топонимам, связанным с жизнью Шекспира, начиная от возвращения к первому, более правильному варианту транскрибирования названия города «Стрэтфорд» вместо уже привычного «Стратфорд». В духе новоисторического слияния текста с историей вторая половина книги настолько плотно соединяет биографию с интерпретацией пьес, что вполне может заменить учебник по литературе Возрождения. Правда, надо отметить, что творчество как раздел шекспировской биографии хоть и необычно для западноевропейских биографий, традиционно для русских и советских. Для И.О. Шайтанова это не уход от биографии к творчеству и не поиск истории в тексте, но скорее размышление о том, «что же сделал Шекспир», чтобы создать мировые шедевры [11, с. 341]. Таким образом, можно резюмировать, что последняя российская биография Шекспира является результатом преодоления нового историзма современным литературоведением без отказа от достижений и инструментария данного метода.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Акройд, П. Шекспир. Биография / П. Акройд. – М.: КоЛибри, 2010. – 734 с.
2. Аникст, А.А. Шекспир / А.А. Аникст // Жизнь замечательных людей. – Москва: Молодая гвардия, 1964. – 368 с.
3. Брандес, Г. Шекспир. Жизнь и произведения / Г. Брандес // Гений в искусстве. – Москва: Алгоритм, 1997. – 734 с.
4. Винокур, Г.О. Биография и культура / Г.О. Винокур // Лингвистическое наследие XX века. – Москва: ЛКИ, 2007. – 97 с.
5. Кеми, К. Еще раз о «новом историзме» // Вопросы литературы. – 2003. – № 4. – С. 48-60.
6. Кох, М. Шекспир / М. Кох; с предисл. примеч. и доп. Н.И. Стороженко, проф. Моск. Ун-та. – Москва: В.Н. Маракуев, 1888. – [2], V, [3], 6 – 472 с.
7. Лотман, Ю. Биография – живое лицо / Ю. Лотман // Новый мир. 1985. № 2. – С. 228.
8. Маген, Ж.-М. Шекспир / Ж.-М. и А. Маген. – Ростов-на Дону: Феникс, 1997. – 447 с.
9. Морозов, М.М. Шекспир / М. Морозов // Жизнь замечательных людей. – Москва: Молодая гвардия, 1947. – 280 с.
10. Соболевская, О.В. Биография / О.В. Соболевская // Литературная энциклопедия терминов и понятий. Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: Интелвак, 2001. – С. 91–92.
11. Шайтанов, И.О. Шекспир / И.О. Шайтанов // Жизнь замечательных людей. – Москва: Молодая гвардия, 2013. – 474[6] с.
12. Шенбаум, С. Шекспир / Пер.с англ. А.А. Аникста, А.Л. Величанского; Вступ. ст. А.А. Аникста. – М.: Прогресс, 1985. – 432 с.

13. Эткинд, А. Новый историзм, русская версия / А. Эткинд. − НЛО, 2001, 47. − Электронный ресурс: Журнальный зал. − Режим доступа: http://magazines.russ.ru/nlo/2001/47/edkin.html – Дата доступа: 2.06.2018.
14. Barber, C.L. Shakespeare's Festive Comedy Shakespeare's Festive Comedy A Study of Dramatic Form and Its Relation to Social Custom. − Princeton University Press, 1959 – 265 p.
15. Burgess, A. Skakespeare / A. Burgess. − Da Capo Press, 2002. − 256 p.
16. Gallagher, C. Practicing New Historicism / C. Gallagher, S. Greenblatt. − University of Chicago Press, 2000. − 260 p.
17. Greenblatt, S. Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare / S. Greenblatt. − University of Chicago Press, 2005. – 332 p.
18. Greenblatt, S. Shakespearean Negotiations: The Circulation of Social Energy in Renaissance England / S. Greenblatt. − University of California Press, 1988 – 205 p.
19. Jardine, L. Reading Shakespeare Historically / L. Jardin. − Psychology Press, 1996. − 207 p.
20. Shapiro, J. A Year in the Life of William Shakespeare: 1599 / J. Shapiro. – Harper Perennial, 2006. − 432 p.
21. Tillyard, E.M.W. Shakespeares History Plays / E.M.W. Tilliard. − New York: MacMillan Co, 1946. – 336 p.
22. White, H. The content of the form. Narrative discourse and historical representation / H. White. − Baltimore; L., 1990. – 264 p.

ДАНИНЫ ГОСПОДАРСКИЕ «НА РЕЦЕ НА ЛОШИЦИ»

OWNERS' ALLOTMENTS "ON THE LOSHITSA RIVER"

Н.М. Новикова

N.M. Novikova

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: dedal39@mail.ru

В статье дан обзор событий, связанных с началом формирования частновладельческого комплекса на берегах речки Лошицы. Приводятся сведения из жизни владельцев, непосредственно участвовавших в процессе перераспределения земли в Менском повете в период конца XV – начала XVI столетий.

Ключевые слова: Великое княжество Литовское; Менский повет; Лошица; наградные пожалования; Богдан Заславский; дворянин господарский; Ходкевичи; Крымский юрт.

The article gives an overview of events associated with the beginning of the privately owned complex on the banks of the river Loshitsa formation. De-

tails from the owners' life directly involved in the process of land redistribution in Mensk County during the late 15th and early 16th centuries are given.

Keywords: The Grand Duchy of Lithuania; Mensk County; Loshitsa; premium awards; Bogdan Zaslavsky; nobleman gospodar; the Chodkiewicz family; the Crimean yurt.

К XV столетию государственные владения ВКЛ значительно увеличились в результате ликвидации удельных княжеств, и начался быстрый рост частного землевладения. Шло перераспределение земли – основного средства производства. Великие князья не скупились, награждая своих вассалов поместьями за военную и государственную службу, а чтобы было с кого получать «дякло» и «мезлево», вассала наделяли землей вместе с проживавшими на ней крестьянами, тем самым обеспечивая ему кормление.

Крупные имения сложились уже в первой трети XV века. При этом большинство частных земельных владений находилось в более плотно населенных западных и центральных районах Беларуси, а государственные земли преобладали на востоке державы: феодалы не стремились получать здесь собственность из-за почти непрекращающихся военных столкновений с Россией. [16, С. 50].

Процесс образования и развития частного землевладения захватил и Менский повет, в котором «к 1567 году в прошлом обширные так называемые «господарские» владения в результате пожалований великих князей почти полностью оказались в руках феодалов» [15, С. 107].

Среди аристократии, получавшей от великих князей земельные владения в Менске и его окрестностях, важное место принадлежало Заславским, потомкам Евнута Гедиминовича, унаследовавшего от отца великокняжеский престол и не удержавшего государственную власть. Евнуту пришлось удовлетвориться Заславльским княжеством, которое с 1160 года было частью Менской земли. Заславль, «первооснова княжеского домена в Полоцкой земле» [5], стал резиденцией Евнутьевичей, а среди аристократических фамилий Великого княжества Литовского появились князья Заславские.

Они верно служили отечеству, исправно ставили в государственное войско положенное число вооруженных всадников и никогда не претендовали на «великокняжеский столец». И даже вместо «Погони», государственного герба, на который они имели право как потомки Гедимина, использовали свой собственный – с изображением льва, причину чего исследователи белорусской геральдики пока объяснить затрудняются [9]. Кроме Заславльской вотчины, им еще принадлежали немалые владения на востоке Смоленской земли, но Смоленские имения были захвачены Московским княжеством. Впрочем, исполняемая с усердием

государственная служба расширяла возможности для компенсации этой потери [20, С. 412–413; 21, С. 410, С. 478].

Рис. 1. Изображение герба князей Заславских известно лишь приблизительно

Когда торговый путь из Варяг в Греки утратил своё значение, когда ослабели города и княжества, выросшие на нём и укрепившиеся, центром белорусских земель стал Новогрудок. Давшая приют Заславским Менская земля в XIV веке слилась с соседями, тяготевшими к Новогрудку, лишилась самостоятельного князя и стала Менским наместничеством – административной единицей Великого княжества Литовского. Государственную власть на ее территории стал осуществлять наместник, или державца, – полномочный представитель верховного правителя, исполнявший административно-хозяйственные функции не только в городе и замке, но и во всех имениях и дворах государя, расположенных в подведомственном округе.

В 70-е годы XV века эту важную государственную службу нес праправнук Гедимина – князь Иван Юрьевич Заславский [21, С. 412-413; 4, С. 20–32]. Трое его сыновей, когда пришло время, разделили наследство и приняли от отца ответственность за служение отечеству, за продолжение рода и развитие вотчинных владений.

Главная часть наследства князя Ивана – родовая вотчина Заславль, как и полагалось по законам того времени, досталась младшему сыну, Федору, вместе «с обязанностью содержать при себе мать» [1, С. 8]. Старший, Михаил, женившись на княжне Мстиславской, «по куделе» стал вотчинником части Мстиславского княжества и обладателем титула *князь Мстиславский* вместе со статусом удельного князя. Средний, Богдан, связал личное благосостояние с расширением и укреплением своих частновладельческих позиций на Менской земле – в непосредственном соседстве с родовым гнездом. Этим он нам и интересен.

Обязанности державцы требовали от исполнителя много времени и сил, но князь Иван Юрьевич не оставлял без внимания сыновей, готовя их, по мере взросления, к управлению земельными владениями и к будущей государственной службе. Объяснял структуру и иерархию административных органов – центральных и местных, раскрывал тонкости государственной службы, делился опытом, научал, предостерегал.

В Великом княжестве Литовском одним из важнейших должностных лиц был канцлер, хранитель королевской печати. В его ведении находилась государственная канцелярия – все делопроизводство державы. Основной задачей подведомственного ему огромного аппарата было документирование решений государя, рады и сейма. Канцлер докладывал королю и раде о государственных делах, вёл переговоры с другими державами, подготавливал важнейшие бумаги, следил за их оформлением. Для непосредственного ведения делопроизводства имелись писари, секретари и их помощники – дьяки.

Кроме писарей и секретарей при государственной канцелярии под началом маршалка дворного состоял на службе большой отряд младших исполнителей – господарских дворян, набиравшихся из юных аристократов. Их количество в разное время колебалось от ста до ста пятидесяти человек, а обязанности были многочисленны и разнообразны. Основная – выполнение различных поручений короля и панов-рады, прежде всего доставка документов из центра на места – служебным особам и феодалам. Среди прочего господарским дворянам поручалось вводить разных лиц во владение имениями согласно пожалованиям господаря или по судебным решениям. Им доверяли расследование преступлений, проведение ревизий, их направляли на поветовые сеймики в качестве господарских послов, они доставляли судебные повестки, сопровождали посольства за границу.

Кроме того, дворяне, по мнению российского историка М. Любавского, имели значение дворцовой гвардии, заботившейся о личной безопасности господаря [7, С. 418]. Для этого их обучали военному ремеслу – верховой езде и владению оружием. Обучение сопровождалось воинской службой. Они участвовали в походах, составляя в войске особый отряд (гуф), и исполняли службы более трудные, нежели те, которые доверяли простым шляхтичам.

Эта придворная должность – невысокая, но значительная, с весьма широким кругом обязанностей – требовала от исполнителя не только усердия, сообразительности и отваги, но и немалой ловкости, учила наблюдательности, изворотливости, сдержанности и хитрости, поскольку жизнь во дворцах полнится интригами, подразумевает опасности. И конкуренция среди этой категории служащих была высокой. Молодые

аристократы стремились завоевать благосклонность господаря и получить какой-нибудь «урад» или имение, так как многие из них были небогаты, а то и вовсе безземельны. Надежды их не были безосновательными: дворянская служба сулила расторопному и сообразительному отроку немалые выгоды в виде материальных поощрений за «господарские послуги», а полезные связи давали толчок карьере и росту благосостояния.

Помимо наградных пожалований, дворяне при непосредственном исполнении поручений приобретали и некоторые доходы в свою пользу. Например, исполнители имели прибыль от ввода во владение имениями – «увязчее», получали «выгончое» – когда их посылали выгонять людей из господарских волостей на работы к окраинным замкам, «посекерщину» – когда наблюдали за этими работами. Неплохой доход приносил сбор «капщизны», т.е. питейной подати. Наиболее удачливые получали и ежегодное жалование – за особые заслуги [7, С. 419-420].

Но державе, кроме исполнительных и ловких, нужны были грамотные и образованные сотрудники. Пока при дворе молодые люди проходили школу общественной жизни и обзаводились полезными связями, великие князья заботились о повышении их образовательного уровня. Поначалу великокняжеский двор и дворы вельмож были единственной школой, где придворная молодежь могла получить образование. Но жажда знаний и новые веяния европейской мысли влекли юношество прочь из дома, за пределы обыденности. Для них были открыты двери университетов Европы: в Праге, Падуе, Болонье. Но главной высшей школой для студентов из Великого княжества Литовского все же оставался Краковский университет, в котором обучалась не только шляхетская молодежь, но и дети мещан. Здесь для них была создана студенческая бурса – общежитие с полным содержанием. А в 1457 году Казимир издал акт с разрешением для шляхетских детей обучаться в западных университетах, при этом великий князь помогал студентам средствами из государственной казны. [14, С. 245]. Это было время расцвета белорусской культуры, время расширения европейских связей, усвоения новых традиций, принесенных Возрождением.

Не располагая точными сведениями о том, какое образование князь Иван дал своим сыновьям, рискнем предположить, что, определяя их одного за другим, согласно семейной традиции, ко двору короля Казимира Ягайловича на нелегкую службу в отряд господарских дворян, он не ограничивался отцовским напутствием.

Служили братья Заславские исправно. Поначалу получали наградные пожалования в виде различных денежных отчислений, сукна, лисьих шуб, дорогой шелковой адамашки и тому подобного. [11, 182-212,

249, 291-292]. Однако благосостояние их как представителей привилегированного феодального сословия основывалось на увеличении и укреплении земельной собственности. Приобретение недвижимых «маетностей» в то время происходило разными способами – землю покупали, получали в наследство, в приданое или брали в залог (как тогда говорили – в заставу) с последующим выкупом у несостоятельного должника. Но самой надежной формой приобретения владений были великокняжеские пожалования – «данины господарские», основные вознаграждения великих князей своим вассалам за верную службу.

Ягеллоны родственников своих – братьев Заславских не обижали. Старший княжич, Михаил Иванович, получил от великого князя Александра имения в Ошмянском и Оршанском поветах, а женившись на княжне Мстиславской, приобрел в вотчину часть Мстиславского княжества и статус удельного князя. Младший, Федор Иванович, увеличил свою «маетность» за счет имений в Оршанском и Слонимском поветах, став еще при Казимире наместником витебским и продолжив службу при Александре уже в должностях наместника брянского, а позднее – оршанского и оболецкого [3, С. 103-104, С.107-108; 8, С. 72–75; 21, С. 412-413; 4, С. 20-32).

Богдан Иванович от братьев не отставал, ему доверяли ответственные поручения, в том числе посольские. В 1494 году он был отправлен вместе с делегацией королевских чиновников в Медники встречать невесту великого князя Александра, Елену Ивановну, дочь великого князя Московского Ивана III Васильевича. А в 1499 году получил «урад» наместника менского, сменив на нем Николая Ивановича Ильинича. Отныне его резиденцией становился замок – городская крепость, где он обосновался со своим двором и челядью, куда перевез семью – жену и маленькую дочь.

В супруги князю Богдану досталась девушка с трагической судьбой. Аграфена Ивановна из Ходкевичей по материнской линии состояла в тесном родстве с правящей династией. Праправнучка Ольгерда, внучатая племянница Софьи Гольшанской и троюродная сестра Александра, великого князя литовского, она незадолго до заключения брака возвратилась из татарского плена, освобожденная усилиями своего дяди – Казимира Ягайловича.

Её отец, великий гетман литовский Иван Федорович Ходкевич, много лет служивший Казимиру, в 1480 году, после преобразования удельных княжеств в воеводства, получил «урад» воеводы киевского. Это оскорбило правнука Ольгерда – князя Михаила Олельковича, который считал Киев своим наследственным владением и после смерти старшего брата, владетельного князя Семена, уже десять лет дожидался

киевского княжения, поддерживаемый киевлянами. К тому же дискриминация православных давно испортила его отношения с Казимиром. Составился заговор православных князей и магнатов ВКЛ, решивших отстранить от власти Ягеллонов, лишив их жизни, и возвести на престол Михаила Олельковича. Иван Ходкевич помог раскрытию заговора и этим спас жизнь короля и королевичей, чем заслужил его великую милость. [14, С. 198-205;17].

Это было время обостренных отношений между ВКЛ и Крымским юртом – государством, образовавшимся после распада Золотой Орды и жившим грабежами, с экономикой, основанной на работорговле. Крымчаки тысячами продавали пленных в Турцию и другие страны. Почти ежегодно они вторгались в южные земли княжества, порой их загоны проникали далеко вглубь страны. Татары были умелыми наездниками и меткими стрелками. Вооруженные саблями, луками и ременными веревками для связывания пленных, они стремительно появлялись, грабили, жгли, убивали, угоняли скот, хватали в плен жителей и исчезали. Особенно охотились за красивыми девушками – их продавали в гаремы; мужчин отправляли на галеры, за знатных и богатых пленников запрашивали большой выкуп.

Воеводе Ходкевичу в первый же год киевского правления удалось завязать с крымским ханом Менгли Гиреем приязненные отношения, поэтому нападения в Киеве не ждали, залечивали раны предыдущего набега. Но Менгли Гирей состоял в союзе с московским князем Иваном III, который обратился к хану с просьбой о нападении на Подолье, желая ослабить восточные границы Литовского княжества. Выполняя союзнические обязательства, осенью 1482 года крымчаки ворвались на Киевщину.

Киевский замок был мощной твердыней с прочными деревянными укреплениями, имел несколько сторожевых трёхъярусных башен и глубокие колодцы. Услыхав о нападении, жители окрестных сел устремились к городу в поисках укрытия, монахи Киево-Печерской лавры спешно перевезли в замок монастырскую сокровищницу. Но времени не хватило: о приближении врага в Киеве стало известно всего за четыре дня до нападения, замок к основательной обороне был не готов. Крымцы разграбили и разрушили столицу, сожгли соборы, разорили всю округу, захватили еще 10 замков. В плен увели множество людей, а с ними воеводу Ивана Ходкевича и всю его семью. Домой воевода не вернулся, умер в неволе в 1484 году, там же упокоилась его младшая дочь Якумила. А хан Менгли Гирей за наводку и богатую добычу отблагодарил московского князя золотыми сосудами из Софийского собора Киева [18].

Казимир не остался безучастным к судьбе своего спасителя, выкупил из плена и вернул на родину его жену и детей – Аграфену и Александра, позаботился об их будущем. Александр был включен в разряд высших должностных лиц государства, и во второй половине XVI–начале XVII века его потомки – крупнейшие государственные деятели Великого княжества Литовского – сыграли важную роль в белорусской истории. Устроил Казимир и судьбу Аграфены, выдав её замуж за своего внучатого племянника Богдана Заславского.

Князь Богдан, вступив в должность наместника, вместе с большими полномочиями приобрел многочисленные административные и хозяйственные обязанности в Менске и Менском повете. Ему надлежало собирать государственные налоги и торговые пошлины, он осуществлял суд и возглавлял местные вооруженные силы. Документы тех лет подтверждают его служебное рвение, наградой за которое стали имения Прилуки и Лошица под Менском, пожалованные великим князем Александром. [2, С. 6-7; 10, С. 602-603, С. 709-711; 6, С. 36-37; 20, С. 413].

Размеры Лошицкого пожалования и его расположение относительно границ города Менска неизвестны, зато известно, что уже во второй половине XV века отдельные участки территории, прилегающей к речке Лошице, находились в частных руках, полученные от щедрот великого князя Казимира. Акты Литовской Метрики называют некоторые имена владельцев. Так, среди прочих, «именейца» «на реце на Лошици» держали «Петр, князя Миколаевъ бискупов брат», а также некто Станко Битевич. «Тые именья и землици», преимущественно небольшого размера, служили их владельцам своего рода валютой: ими обменивались, перепродавали, отдавали в залог, стараясь обеспечить себя и своих потомков королевским подтверждением на «данину и куплению»: «…и детемъ..., и потомъ будучимъ ихъ счаткомъ, со всемъ тымъ, как предки… держали» [11, С. 136-137]. В результате пожалований и покупок земли, а также широко практиковавшегося в те времена обмена имениями князю Богдану удалось сформировать на берегах Лошицы довольно значительный массив. А должность наместника облегчала получение подтверждений от короля на вновь приобретаемые владения, без чего передача их по наследству была бы невозможной.

В собственность княгини Аграфены Ивановны также входили владения с крестьянами в интересующей нас части Менского повета. Об этом мы узнаём из документа под названием «Припоминанье наместника Менского, князя Жеславского, о люди Лошицкие» [10, С. 697], который относится к 1511 году и где речь идет о вотчине его супруги. Возникает вопрос, откуда у княгини Заславской появилась вотчина в Менской земле? Вряд ли она унаследовала фамильные владения, поскольку

земельная собственность передавалась только сыновьям – рыцарям, защитникам отечества. Дочери получали в приданое «рухомость» и денежный эквивалент. Осмелимся предположить, что эта «маетность» досталась ей через вено, или веновую запись, которую князь Богдан, как тогда полагалось, выдал на лошицкие грунты своей невесте в обеспечение ее приданого.

Как бы то ни было, «данина» великого князя Александра стала тем ядром, вокруг которого начали собираться наместнические владения под Менском.

Кроме наград и «данин», имел Богдан Иванович и великое служебное беспокойство, порождаемое спорами с горожанами, защищавшими свои интересы при установлении самоуправления, которое предоставило им магдебургское право. Великокняжеский привилей от 14 марта 1499 года, выданный Александром, предписывал создание в Менске независимых от королевского наместника органов городской власти.

Процесс становления самоуправления и формирования городского сословия в Менске проходил очень непросто. Между молодым наместником и горожанами сразу начались конфликты, потребовавшие вмешательства верховной власти. Уже в августе 1499 года князь Богдан жаловался Александру, что войт и радцы во главе с бурмистрами не пускают его на судебные заседания, отказываясь делать с приговоров положенные отчисления в казну, а мещане «не хотят млына городского оправляти и гребли сыпати по давному». Кроме того, сообщал державца, менская рада поспешила подчинить себе подданных замка, которые «под присудом гродским мешкают», а также всех замковых ремесленников: «золотари, кравцы, кушнеры, ковали, чоботари и иные реместники». Рассмотрев жалобу, великий князь счел претензии державцы справедливыми. Он велел горожанам выполнять его требования, передать «под присуд» замка 15 дворов ремесленников и, кроме того, позволил всем желающим перейти из городской юрисдикции в замковую, то есть под власть наместника. За неисполнение великокняжеских распоряжений менским мещанам грозил огромный штраф в «двесте рублёв грошей» [2, С. 6-7].

Дипломатичность – необходимейшее качество в управленческой деятельности. Далеко не каждому эта способность дается от природы, чаще приобретается путем проб и ошибок. Князю Богдану, несмотря на многолетний опыт, не всегда удавалось договориться с горожанами. Споры и взаимные обиды не прекращались, претензии поступали с обеих сторон. Некоторые подробности их взаимоотношений сохранили документы тех лет. К примеру, в 1509 году горожане жаловались королю Сигизмунду I, что, невзирая на магдебургское право, «которое жъ

намъ далъ Александръ король его мсть», наместник «нас судить и рядить теж с свадеб носатки береть и куницы смирскии, и теж от каждого суда по два гроши, и иныи многии кривды и новины нам делает безвиннее; кони и иные многии речи въ насъ грабить, через право нашо». И хотя наместник отрицал свою вину, жалобу менских мещан король счел справедливой и запретил Богдану Ивановичу вмешиваться в городское судопроизводство без особого приглашения [10, С. 602-603; 4, С. 20-32].

Со смертью Казимира Ягайловича закончился относительно спокойный период жизни Великого княжества Литовского. Возобновились русско-литовские войны. Беспокойство усиливали крымские татары, которые при активной поддержке Москвы совершали многочисленные грабительские набеги на польско-литовские владения. Их орды добирались и до Менской земли. Насколько выгодным было расположение Менска для ведения торговых операций, настолько же опасной становилась жизнь его обитателей, оказавшихся в зоне боевых действий. В 1505 году княгине Аграфене Ивановне вновь пришлось пережить ужас татарского набега. В тот год огромная крымско-татарская орда под предводительством Мехмед Гирея, старшего сына крымского хана, прорвалась на белорусские земли, разоряя все на своем пути. Сам Мехмед Гирей с главными силами осаждал Менск, а его младшие братья Бити Гирей и Бурнаш Гирей орудовали под Слуцком и Новогрудком. Крымцы разорили и выжгли посад и окрестности Менска, нагрузившись богатой добычей и большим полоном. Но Менская крепость устояла, защитила горожан и посадских жителей, укрывшихся за стенами городского замка. [19].

Многих усилий стоило князю Богдану выполнение его обязанностей по поддержанию порядка в городе и повете в военное лихолетье. Он отвечал за то, чтобы все землевладельцы вносили надлежащие налоги в государственную казну, откуда средства направлялись на общественные нужды и ведение боевых действий. Городские укрепления надлежало постоянно поддерживать в боевой готовности. В 1513 году, накануне очередного нападения Москвы, наместник был вызван на заседание сейма и получил распоряжение панов-рады привести городской замок в оборонное состояние. Ему приходилось организовывать оборону города и повета и выполнять распоряжения сейма по посполитому рушению, в котором князь Богдан принимал личное участие, поставляя в земское войско положенное число вооруженных конных ратников. При этом следовало держать в узде своенравное шляхетское сословие и следить за соблюдением законов.

Переписи земского войска дают возможность определить если не величину земельного надела собственника, то количество крестьянских хозяйств, ему принадлежавших. Согласно существовавшим нормам, единицей обложения феодала ратной повинностью была так называемая *служба*, которая включала два или три крестьянских хозяйства. От каждых восьми–десяти служб землевладельцу полагалось выставлять по одному вооруженному всаднику. Известно, что в 1529 году Богдан Заславский поставил в войско 14 всадников, следовательно, ему в то время принадлежало около 340 крестьянских хозяйств. [13, С. 6; 12, С. 9-16]. В сравнении с собственностью его шурина Александра Ивановича Ходкевича, поставившего 200 всадников, «маетность» князя Богдана Заславского выглядит довольно скромно. Тем не менее, благосостояние своих потомков он обеспечил, заложив основу вотчинных владений, среди которых не последнее место заняли грунты «на реце на Лошици».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Акты Виленской археографической комиссии. – Вильна, 1865. – Т. 1. – 401 с.
2. Беларускі архіў. – Мн., 1931. – Т. 3. – 809 с.
3. Вольф, Ю. Князі на абшарах Вялікага княства Літоўскага ад канца XIV ст.// Спадчына, 1994, № 5. – С. 103-104.
4. Гісторыя Мінска. – Мн.: Навука і тэхніка, 1967. – 686 с.
5. Левко, В. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://jivebelarus.net/for-pupils-and-students /history-of-belarus-medieval-period/Genesis-of-feudal-relations-in-the-Belarus. html. -- Дата доступа 21.02.2014.
6. Литовская метрика (1528–1547). – Вильнюс, 1995. – Кн.6: Книга судных дел.
7. Любавский, М.К. Литовско-Русский сейм. Опыт по истории учреждения в связи с внутренним строем и внешнею жизнью государства / М.К. Любавский. – М., 1900. – 1160 с.
8. Мехмед I Герай: Материал из Википедии – свободной энциклопедии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gpedia.com/ru/gpedia/. Дата доступа 21.02.2014.
9. Нарбут, А.Н. Генеалогия Белоруссии (XVI–XVIII вв.) / А.Н. Нарбут. – М., 1994. – Вып. 2. – 168 с.
10. О котах и коттах (герб Заславских) – Великое Княжество Литовское и Русское. Электронный ресурс.
11. Разорение Киева_(1482): Материал из Википедии – свободной энциклопедии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gpedia.com/ru/gpedia/ – Дата доступа 21.02.2014.
12. Русская историческая библиотека. – СПб., 1903. –Т. 20.
13. Русская историческая библиотека. – СПб., 1910. – Т. 27.
14. Русская историческая библиотека. – Петроград, 1915. – Т. 33.
15. Сагановіч, Г.М. Войска Вялікага Княства Літоўскага ў XVI–XVII стагоддзях / Г.М. Саганович. – Мн.: Навука і тэхніка, 1994.

16. Чигринов, П. Г. Белорусская история : науч.-попул. очерк / П. Г. Чигринов. – Мн.: Современная школа, 2010. – 928 с.
17. Ходкевич, Иван: Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.gpedia.com/ru/gpedia/ – Дата доступа 21.02.2014.
18. Эканамічная гісторыя Беларусі / Пад агул. рэд. В.І. Галубовіча. – Мн.: Экаперспектыва, 1993. – 454 с.
19. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. – Т.1. – Мн., 1993. – 494 с.
20. Энцыклапедыя гісторыі Беларусі. – Т.3. – Мн., 1996. – 527 с.
21. Żychliński, T. Zlota Księga szlachty polskiej. – P., 1889. – T. 11. – 357 с.

КАТЕГОРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В «СКАЗКАХ СТАРОГО ВИЛЬНЮСА» М. ФРАЯ

ARTISTIC SPACE CATEGORY IN M. FRY'S "TALES OF OLD VILNIUS"

Д.О. Половцев, А.А. Ефимчик

D.O. Polovtsev, A.A. Efimchik

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: polovtsev@bsu.by

Характеристика художественного пространства «Сказок старого Вильнюса» М. Фрая отличается динамичным характером. Бытовое пространство в рассматриваемом произведении тесно переплетено с пространством волшебным. Тщательно описанные пространственные детали позволяют создать определенную связь между пространственными характеристиками. Художественное пространство данного произведения также тесно переплетается с внутренним состоянием героев.

Ключевые слова: М. Фрай; «Сказки старого Вильнюса»; художественное пространство; зарубежная литература.

The characteristics of the artistic space of "The Tales of Old Vilnius" by M. Fry are distinguished by their dynamic character. Household space in this work is closely intertwined with magic space. Carefully described spatial details allow the reader to create a certain relationship between spatial characteristics. The artistic space of this work is also closely intertwined with the inner state of its characters.

Keywords: M. Fry; "The Tales of Old Vilnius"; artistic space; foreign literature.

Приступая к анализу произведения, крайне важно учитывать тот факт, что изменения в пространственно-временной структуре текста

являются одним из основных сигналов, которыми пользуется автор для передачи напряженного состояния персонажей.

Для того, чтобы рассмотреть категорию художественного пространства на примере «Сказок старого Вильнюса» М. Фрая [1, 2], мы будем следовать следующему плану анализа:

1) определить пространственную позицию автора (повествователя) и тех персонажей, чья точка зрения представлена в тексте;

2) выявить характер этих позиций (динамическая – статичная; сверху – снизу, с «птичьего полета» и пр.) в их связи со временной точкой зрения;

3) определить основные пространственные характеристики произведения (место действия и его изменение, перемещение персонажа, тип пространства и др.);

4) охарактеризовать речевые средства, выражающие пространственные отношения.

Определяя пространственную позицию автора, можно сделать вывод, что Вильнюс является здесь не просто городом, не просто географическим местом, а устройством преобразования бытия. Вильнюс в описании М. Фрая – это непредсказуемый город, живой, таинственный: «И весь город, нетерпеливо приподнявшись на цыпочки, предвкушает его вместе с нами» [1]. Он обладает собственными мыслями, насыщен событиями и глубокой культурной памятью: «Вильнюс – очень красивый город» [1].

М. Фрай при создании и описывании своего Вильнюса генерирует совершенно уникальную информацию. В его вселенной нет законов, согласно которым ведут себя его жители. Кто-то из героев, столкнувшись с волшебством, в панике бежит: «Я так испугалась! Сама толком не знаю чего. Но очень сильно. Настолько, что появление нетрезвого маньяка с окровавленным топором меня бы здорово успокоило. Но такой уж вредный народ эти маньяки с топорами: когда позарез нужны, не доищешься. Поэтому я просто прибавила шагу. И только когда свернула за угол, на Якшто, немножко перевела дух. Но пошла еще быстрее. Если совсем честно, то побежала» [1]; кто-то совершенно спокойно переживает нечто необычное, пришедшее в его жизнь: «Она-то давно начала догадываться, в чем дело. Собственно, уже в самое первое утро знала, что за часы ей достались, просто поначалу старательно прятала это знание от себя. И теперь прекрасно понимала, что следует продолжать в том же духе, по крайней мере вслух о часах даже не заикаться. Все равно никто не поверит в такую чушь, только славу новой городской сумасшедшей наживешь» [1]; а кто-то и вовсе с нетерпением надеется на встречу иррационального: «Три небольших глотка изменили все: звон-

кий морозный мир, и без того вполне прекрасный, стал совсем уж восхитительным пространством рождественской открытки, этаким фрагментом уютного ледяного рая для праведников Крайнего Севера, после смерти не пожелавших менять привычные климатические условия. Следовало в любую минуту ожидать появления толстых снегирей, клюющих золоченые шишки, оленей с серебряными рогами и румяного Санты с мешком подарков. Однако, свернув на улицу Гаоно, не увидел там ни оленей, ни снегирей. Поначалу даже удивился. Принялся оглядываться по сторонам – да где же они?» [1].

Особую трудность представляет определение пространственной позиции персонажей, поскольку в виду того, что это цикл сказок, то, соответственно, здесь присутствует большое количество героев и персонажей.

Важно отметить, что для облегчения восприятия пространства, передаваемого в данном художественном произведении, в книге присутствуют фотографии, большая часть которых была сделана непосредственно самим автором. Подобное использование фотографий в тексте отображает желание автора максимально близко познакомить читателя с описываемыми им явлениями. Это не просто фотографии улиц, это те снимки, которые подтолкнули и направили автора на написание каждой отдельной истории, ставшие вдохновением для него.

Изображение художественного пространства в произведении скорее носит динамичный характер, поскольку в описании состояния окружающей среды зачастую происходят значительные изменения: «Стоя босиком на теплом, нагретом солнцем мосту, любуюсь на дело своих рук. Ботинки подвешены просто отлично, именно там, где надо. Все-таки чувство композиции у меня – о-го-го. А уж сегодня я – просто живое воплощение чувства композиции. В том смысле, что ничего, кроме нее, не чувствую. Внезапный порыв не по-летнему холодного ветра сметает с моста конфетные фантики и сожженные солнцем листья, треплет полы моей рубахи, подталкивает в спину – давай, давай, иди уже отсюда, – а мне хоть бы хны. То есть теоретически понимаю, что ветер холодный, но не мерзну. Совсем» [1].

Пространство в данном отрывке является не просто деталью окружающей среды, но маркером изменения ситуации. Трансформирующиеся погодные условия сигнализируют об изменении внешних обстоятельств, вынуждающих героев резко изменить существующие планы: «Огромная черно-сизая туча стремительно, как у нас заведено, заволакивает добрую половину неба, последний солнечный луч отчаянно пробивается сквозь прореху, но секунду спустя исчезает и он, и вот тогда я понимаю, что нужно срочно бежать в дом. Потому что сейчас как хлы-

нет – мало не покажется. А мне бы еще стул с веранды забрать. И одеяло. На нос мне падает первая холодная капля. И еще одна, и еще. Ничего-ничего, я уже почти во дворе <…>. И останавливаюсь, и зачарованно гляжу, как на мою ладонь одна за другой опускаются крупные снежинки» [1].

В данном отрывке представлено описание динамичного характера художественного пространства, поскольку идет смена погоды, которая, в свою очередь, детально описывается повествователем. Динамика также наблюдается во время передвижения главного героя по городу/улице. Например: «Знакомая старушка на площади обрызгивает свои букеты водой из пластиковой бутылки с проделанной в крышке дырочкой <...>. Миновав заставленную сувенирными лотками площадь, Тереза сворачивает на Бокшто, здесь всегда тень, можно подумать, жители этой улицы обладают какой-то специальной привилегией или просто скидываются и оплачивают дополнительную услугу, летнюю тень» [1]. Представленная автором пространственная детализация позволяет четко вообразить декорации происходящего, что способствует еще большему погружению читателя в происходящие события: «Возле Барбокана Тереза невольно ускоряет шаг – на крепостных стенах загорают студенты и туристы, их праздный вид служит ей напоминанием о собственных делах, которые никто за нее не сделает <...>. Миновав Барбакан, она ныряет во двор. К ее дому на улице Даукшос можно пройти мимо заброшенных гаражей, а можно по тропинке, между чужими огородами и дровяными сараями» [1].

В последнем отрывке можно также увидеть наглядное воплощение основных пространственных характеристик, поскольку в каждом отдельном рассказе для каждого отдельного персонажа они будут представлены различными. Так, в последнем случае, как и во всех рассказах, местом действия всегда будет являться город Вильнюс, однако, более точное указание меняется, поскольку в каждом новом рассказе описывается новая улица. Перемещение персонажа происходит и описывается довольно детально: «площадь – улица Бокшто – кафе Барбокан – двор – улица Даукшос» [1]. Такое подробное описание пространства в сочетании с представленной фотографией города позволяет читателю полностью окунуться в атмосферу произведения и узреть все замыслы, задуманные автором.

В соответствии с задумкой автора, пространственная детализация в произведении не ограничивается только лишь перечислением улиц и упоминанием примечательных мест. Стремясь вовлечь читателя в событийный ряд произведения, М. Фрай в мельчайших подробностях передает окружающую героя реальность: «Пройти несколько кварталов

и снова свернуть направо, на Вильняус, где призывно пылает оранжевый ромб “Coffee-in”, обрадоваться, обнаружив, что за дверь уже выставлены два круглых стола и несколько стульев – первые вестники весны, долгожданные, как подснежники. Еще вчера их не было, а нынче – стоят, и теперь будут вечно» [2]. Подобная экспликация при построении пространственного континуума произведения позволяет создать в воображении читателя четкую картину происходящего, вследствие чего описываемые события предстают перед ним в детализированном виде.

Еще одной особенностью «Сказок старого Вильнюса» является то, что бытовое пространство в них тесно переплетается с пространством волшебным. Простые и привычные нам события соседствуют с происшествиями, которые сложно, а иногда и совершенно невозможно представить в каждодневной жизни. Волшебство может ворваться в жизнь героев совершенно неожиданно, и самая обычная и непримечательная ситуация, в которой мужчина пьет кофе за столиком в кафе, в один момент может измениться – и вот мальчишка на соседнем стуле уже лезет по веревке, которая спустилась прямо с небес: «Рыжий мальчишка залезает на стул, а потом и на стол – с ногами. Поднимает руки, и я вдруг понимаю, что он не просто так сжимает кулачки, а держится за конец толстого каната, свисающего… А откуда, собственно говоря? Ну, в общем, откуда-то свисающего.Не с неба же, в самом деле» [2].

Либо же ситуация может казаться на первый взгляд нормальной и соответствующей нашим ожиданиям, и до самой развязки читатель вместе с героем сказки будет недоумевать, что в происходящих событиях может не соответствовать реальности: «И долго-долго рассматриваю отражение, пытаясь сообразить, что именно с ним не так. Затылок как затылок. Причем именно мой» [2]. И только в самом конце, когда недоумение и непонимание достигает высшей точки, всего лишь одна незначительная деталь, играющая ключевую роль в организации художественного пространства и потому намеренно упущенная автором при изначальном его описании, полностью меняет всю картину и раскрывает магическую составляющую. Вместе с героем рассказа «Улица Вильняус (Vilniausgatvė). Оставайтесь с нами» [2] мы понимаем, что «в нормальных зеркалах отражаются не затылки, а лица смотрящих» [2]. Данный факт в один момент меняет описываемую картину привычного нам быта, добавляя ирреальности происходящему.

Также важно отметить существующую связь между художественным пространством и внутренним состоянием героев. Например, в рассказе «Улица Беатричес (Beatričesgatvė). Белый человек» погодные условия и время года являются очевидными маркерами настроения де-

вушки-повествовательницы. Так, печально-тягучее начало истории знаменуется падающими листьями, которые зачастую ассоциируются с увяданием и отходом в небытие. Неумолимо вступающая в права осень позволяет насладиться последними проблесками «золотой» красоты, пришедшей на смену буйству летних красок, но при этом она же недвусмысленно дает понять, что впереди ждут холода и длительный отдых всего живого: «Иногда кто-нибудь из завсегдатаев выскакивает покурить, присаживается на краешек стула, даже не смахнув влажные листья, а они все падают и падают, и ветер их почему-то не трогает, так что мебели уже давно не видно под пахучими сугробами прелого золота, и это, честно говоря, к лучшему. Ни к чему впечатлительным людям лишний раз на бурые пластиковые мощи смотреть. Целее будем» [1].

Аналогичным образом прекрасная погода символизирует светлые и счастливые эмоции, которые испытывает главный герой рассказа «Улица Басанавичяус (J.Basanavičiausgatvė). Шесть комнат» [1]: «Когда проснулся, комната была залита солнцем. Некоторое время валялся под одеялом, радуясь возможности вставать когда захочется, а не по будильнику, – вот что значит лето! Разглядывал рисунки на обоях. Если смотреть на них достаточно долго, звери начинают двигаться, ходить по тропинкам, раскланиваться с соседями, раскуривать трубки. Лучше любого мультфильма. Лежал на спине, лицом кверху, скосив глаза так, чтобы видеть стену, и толстые ежи уже начали было приплясывать на поляне, когда внизу, во дворе неслаженно, вразнобой заорали: “Ты когда выйдешь?” Встал, подошел к распахнутому настежь окну, крикнул в ответ: “Через полчаса”» [1].

А в рассказе-сказке «Улица Антоколскё (M. Antokolskiogatvė). Шесть чуд» именно пространственная деталь («бело-розовая бумажная мишура кипела и пенилась, сладко шуршала от прикосновений южного ветра и, кажется, даже благоухала»), которая не соответствует холодной, «по-зимнему голой и потому неопознаваемой» [2] окружающей реальности, в один момент полностью меняет настроение героя и становится причиной его счастья, явственно демонстрируемого автором: «Шел потом по городу – пальто нараспашку, улыбка до ушей, глаза, если верить отражениям в витринах, совершенно бешеные» [2].

Последним пунктом нашего анализа является характеристика лексических средств, которые используются автором для описания художественного пространства. Автор использует многочисленные описательные прилагательные, которые, возможно, редко встречаются в повседневной речи, однако позволяют более красочно описать строения, которые видит повествователь: «То есть не сделала ни шагу из тех пяти или шести, что отделяли ее от зеленой лавки под жестяным навесом,

соседствующей с ней афишной тумбы и монументальной каменной урны в форме разевающего пасть льва» [1]. И это не единственный случай красочного описания, так, например, несомненно обращает на себя внимание удивительное описание казалось бы совершенно повседневного и обыденного явления – простого прохожего, сидящего на лавочке: «Нынче вечером на веранде этого дурацкого кафе сидел человек. Явно не один из завсегдатаев. И вообще не “один из” – кого бы то ни было. Единственный в своем роде. Такой, что не захочешь, а все равно обратишь внимание. Не то очень смуглый, не то просто загорелый, при этом – яркий блондин. В белом, представь себе, пальто. Ты когда в последний раз видела мужчину в белом пальто? Вот и я что-то не припомню» [1].Автором отмечаются самые мельчайшие элементы, что позволяет создавать эффект присутствия для читателя, а задействованные языковые средства выполняют локализующую функцию, позволяя создать в воображении читателя детализированную картину событий.

Автор не скупится на описания («серебристо-синей луже»; «ветер, по-весеннему теплый и такой сильный»; «ярко-синюю, как небо в лужах»; «желтую, как веселое весеннее солнце, или зеленую, как будущая, невидимая пока листва, или красную, как Тонина старая куртка»; «кафе, совершенно дурацкое»; «чудесное становится местечко»; «яркий блондин» [1]), не жалеет эпитетов и непривычных глазу метафор («солнечный ветер»; «окрестный народец»; «гнусному запаху»; «пахучими сугробами прелого золота»; «дурацкого кафе» [1], «сгущеная синяя ночь»,м«молочно-серое обещание утра» [2]), но именно этот максимализм, некоторая гротескность позволяет создать из совершенно коротких рассказов-сказок – разрозненных «кусков жизни» – цельную картину мира, наполненную знакомыми каждому, но от того не менее интересными ситуациями.

Также можно отметить, что особое место среди языковых средств выразительности занимает так называемаяцветопись. Автор использует огромное количество эпитетов с семантикой цвета; среди них встречаются как названия цветов, используемых в каждодневной речи («а серые квадраты превращаются в разноцветные дома: красный, желтый, лиловый», «конечно, рыжая», «небесно-синем деревянном флигеле»), так и редко используемые эпитеты («Ребята обещают нам новые небывалые впечатления и самые модные цвета весенне-летнего сезона – нежные оттенки фруктового сорбета, яркие оттенки кобальта и индиго, черничный, оранжевый и, внимание – желтый!», «золотоглазая феялиса») [2].

В рассказе «Улица Жигиманту (Žygimantųgatvė). Сто рыб» цветопись является одним из ключевых тропов в создании пространственного

континуума. На трех страницах можно встретить более 15 цветовых эпитетов, что представляет собой непривычно высокую частотность и обращает на себя особое внимание: «Достала из коробки желтый мелок, раскрасила плавники. Прошлась зеленым по спине и бокам <...>. Шестая получила в подарок модную ярко-оранжевую челку, хоть себе такую же выстригай <...>. Тридцать пятая и тридцать шестая сплелись в значок «Инь-Ян», но не черно-белый, а красно-зеленый, глазастый, гладкий, мокрый, тугой <...>.Третью рыбу, уже на углу Наугардуко и Альгирдо, рисовала синим, серым и красным мелками» [2]. В данном рассказе также можно встретить метафоричные эпитеты с семантикой цвета, что только усиливает воздействие на читателя и позволяет воссоздать непривычно яркий и волшебный мир: «руки учителя с желтыми ногтями и лазурными клубками вен», «небесно-синем деревянном флигеле», «девяностая рыба темна, как ночь, но брюхо ее сияет серым, синим и – не розовым даже, предчувствием розового» [2].

Пространство, как и в других произведениях, зачастую искривляется, причем делается это намеренно, для создания ирреальности происходящего. При помощи воображения герои расширяют границы пространства, и посредством этого – своего познания. Например, в сказке «Улица Калинауско (K.Kalinauskogatvė). Ну, например» [1] об одноименной улице предполагается наличие в портфеле у «тощего сутулого старика» [1] дракона.

Произведение «Сказки старого Вильнюса» раздроблено на отдельные рассказы, каждый из которых обладает собственными действующими фигурами, неповторимым волшебством и даже иногда кажущимся собственным миром, существующим совершенно по другим законам, нежели те, которые известны нам.

Но если Вильнюс в романе литовского писателя, драматурга и журналиста Р. Гавелиса воспринимается как место, в котором «столкнулось и перемешалось абсолютно все. Он представляется гигантским “коктейлем”» [3, с. 55], то художественный мир произведения «Сказки старого Вильнюса» предстает перед нами картиной с цельной действительностью, в которой всегда есть место чуду и волшебству. Каждый новый герой, каждая ситуация или идея, показанная в последующих рассказах, заставляет почувствовать себя путником даже не между странами – между вселенными. Та реальность, которую рисует М. Фрай в «Сказках старого Вильнюса», полна кротовыми норами, иногда ведущими в иные измерения, а иногда – в иные возможности себя. При этом попасть в подобное неизведанное и необъяснимое пространство можно, главным образом, нечаянно. Автор не обещает, что иные измерения окажутся лучше или каким-то образом облегчат ту реальность, что уже осущест-

вилась. Он просто пытается донести до читателя тот факт, что такие пространства существуют совсем рядом с нами: «Небесные сквозняки дуют без наших просьб, ныне и присно, во веки веков, на сквозняках этих земля стоит. На сквозняках и еще, надо понимать, на клювах птиц-китоглавов, аминь» [2].

Таким образом, характеристика художественного пространства «Сказок старого Вильнюса» М. Фрая отличается динамичным характером, основной пространственной позицией автора является Вильнюс, а в качестве пространственной позиции повествователей выступает каждая новая улица, описываемая в произведении. Проведенный анализ позволяет отметить тот факт, что пространство в «Сказках старого Вильнюса» обладает динамическим характером с неустоявшейся пространственной позицией персонажей, что связано с определенной формой подачи материала. Бытовое пространство в рассматриваемом произведении тесно переплетено с пространством волшебным. Тщательно описанные пространственные детали, а также фотоснимки, наравне с авторскими зарисовками, позволяют создать определенную связь между пространственными характеристиками, описываемыми событиями и поведением главных героев, что значительно облегчает восприятие текста. Художественное пространство данного произведения также тесно переплетается с внутренним состоянием героев.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Сказки старого Вильнюса // Интернет-портал bookmix.ru. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bookmix.ru/book.phtml?id=559468. – Дата доступа: 26.04.2018.
2. Сказки старого Вильнюса II // Интернет-портал bookmix.ru. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://bookmix.ru/book.phtml?id=2155819. – Дата доступа: 19.03.2018.
3. Половцев, Д.О. Вильнюс как пограничное пространство в романе Р. Гавелиса «Вильнюсский покер» / Д.О. Половцев // Проблемы истории и культуры пограничья: гуманитарное знание и вызовы времени: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 200-летию И.Е. Храповицкого, г. Верхнедвинск, 16 июня 2017 г. / Верхнедвинский историко-краеведческий музей; редкол.: В.А. Ганский (гл. ред.), М.Г. Бембель, Т.С. Дмитриева [и др.]. – Минск: Белнаучкнига, 2017. – С. 53–57.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕЙ ГНОСТИЦИЗМА В ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ

TRANSFORMATION OF GNOSTICISM IDEAS IN EUROPEAN CULTURE

Е.К. Сельченок

Elena Selchenok

Белорусский государственный университет
Минск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: elena.selchenok@gmail.com

В статье рассматривается судьба гностических идей в европейской культуре в постантичную эпоху. Автор обосновывает гностическое происхождение догмата троичности, влияние гностицизма как элитарного учения на идейно-социальную направленность христианских еретических течений, проникновение в европейское сознание через гностические спекуляции идеи политического господства избранных и власти тайного знания, влияние гностицизма на формирование идеологии орденов, частью которой стали элементы гностического мифа. Автором сформулированы основные топосы, культурные константы, которые устойчиво воспроизводились в европейской культуре.

Ключевые слова: гностицизм; догмат троичности; орден; господство избранных; ересь; катары; топос.

The article focuses on the revealing of Gnostic ideas in European culture in the Post-Classical era. The author justifies the gnostic origin of the doctrine of the Trinity, the influence of Gnosticism as an elitist doctrine on the ideological and social orientation of the Christian heretical movements, the penetration into the European consciousness through Gnostic speculation of the idea of political domination of the elect and the power of secret knowledge, the influence of Gnosticism on the formation of the ideology of the orders, part of which are elements of the Gnostic myth. The author formulates the main toposes, cultural constants, which were reproduced steadily in European culture.

Keywords: Gnosticism; the dogma of the Trinity; the Order; the rule of the elect; heresy; cathars; topos.

Введение. В современном гуманитарном образовании при рассмотрении культуры как целостности сильна тенденция к переосмыслению ранее установленных причинно-следственных связей и пересмотру подходов к уже известному. Так, после открытия в 1945 г. гностической библиотеки в Наг-Хаммади сразу в нескольких науках (истории, восто-

коведении, религиоведении, философии, культурологии, филологии и др.) возникла необходимость пересмотреть весь корпус своих знаний в свете новой информации. После знакомства с недоступными ранее собственно гностическим текстами стало возможным пересмотреть роль гностицизма в становлении и формировании европейской культуры. Несмотря на то, что время расцвета гностицизма как течения (весьма пестрого и разнородного по своему составу) приходится на II–III вв. н.э., сами гностические спекуляции, характерные образы и идеи гнозиса не прекратили своего существования вместе с распадом самого течения в ходе давления оформившейся ортодоксальной христианской Церкви римского образца.

Основная часть. Одной из главных проблем в изучении и дефиниции гностицизма можно назвать исходное каноническое противопоставление гностицизма ортодоксальному христианству, которое вот уже восемнадцать веков является общим местом. Образ гностицизма как источника всех ересей, как одного из главных врагов нарождающегося христианства был несколько мифологизирован апологетами христианства и их последователями, как, собственно, и образы самих гностиков, «рыскающих» вокруг паствы, стремящихся совратить подлинных христиан с пути истинного. Если подобную тенденциозную установку и некоторые эмоциональные перегибы Отцов Церкви (Иринея, Ипполита, Тертуллиана) вполне можно понять, ведь их учение оформлялось непосредственно в полемике с другими ранними последователями учения Христа (каковыми являлись в том числе гностики), которых они воспринимали как конкурентов, то последующее восприятие гностицизма как «лжеучения» связано уже с частично намеренным частично фольклорным искажением фактов в геометрической прогрессии, которое происходило в ситуации полного молчания противоположной стороны, ведь собственно гностические тексты были не доступны. Странно, что даже после обнаружения гностических источников, которые пролили свет на взгляды тех, кого отцы церкви именовали гностиками, ситуация осталась прежней. Инерция противопоставления гностицизма и христианства оказалась так сильна, что вновь обретенные тексты истолковывались в подтверждающем это ключе. Свою роль сыграли прочно закрепившиеся за репутацией гностицизма обвинения в сатанизме и отрицании Божественной природы Христа (что в принципе было одно и то же для тех, кто следовал христианской догматике).

Однако, если попытаться абстрагироваться от исходной посылки определения гностиков как врагов ранней Церкви и посмотреть на тексты того периода и последующее развитие христианства без предубеждения, то становится гораздо сложнее их жестко противо-

поставить. Если говорить о дуализме как признаке гностического мировоззрения, то дуальна и христианская ортодоксальная Церковь: отличие лишь в том, что в ортодоксии противопоставляется Бог и дьявол, а в гностицизме на место дьявола ставится ветхозаветный Бог-демиург. Откровенно гностический характер носит центральный для христианской ортодоксии догмат о Святой Троице. У современников происхождение этого догмата не вызывало сомнений. В трактате «О писаниях еретиков» Тертуллиан пишет: «Философия породила все ереси. От нее пошли «эоны» и другие странные вымыслы. Из нее гностик Валентин произвел свою человекообразную Троицу, ибо он был платоником. Из нее же, из философии, произошел добрый и беспечный маркионов Бог, поскольку сам Маркион был стоиком». Таким образом, изначально происхождение троичности приписывалось тандему философских и религиозных продолжателей платонизма – неоплатоникам и гностикам. При этом если в теологической литературе различных конфессий родство с неоплатонизмом охотно признается, то связь с гнозисом чаще всего отрицается.

Действительно, корни догмата о Троице обнаруживаются в платоновском «Тимее» и получают продолжение в неоплатонических триадах: Единое, Нус (Разум), Мировая душа соответствуют христианским Отцу, Сыну, св. Духу. Характерно, что неоплатонизм структурировал сам процесс эманации с помощью триад: 1) произведение надлежащего к произведению в производящем в слитном, неразделенном единстве (мони); 2) выход производимого из производящего (продос), 3) возвращение произведенного в производящего (эпистрофи). Однако та же эманационная иерархия, пусть и не столь четкая и более вариативная, присутствует и в гностицизме. Отцы церкви, разрабатывавшие догмат о троичности (Дионисий Ареопагит, Василий Великий, Григорий Назианзин и его сын Григорий Богослов и др.) получили классическое философское образование. Почти все они происходили из восточных провинций империи, где гностические идеи были особенно популярными, их оппонентами в богословских дискуссиях были в том числе гностики. В ходе Вселенских соборов архитекторы ортодоксального богословия были заинтересованы в том, чтобы редуцировать взгляды своих противников на троичность к уже осужденным церковью гностикам. В целом гностицизм привнес в догмат троичности проблематику напряженного противопоставления духа и плоти в контексте вопроса о равноценности отдельных членов триады (напомним, для радикальных гностиков характерен дуализм Бога-Единого и Бога-демиурга, отождествляемого
с ветхозаветным).

1-й Вселенский собор в Никее в 325 г. осудил как ересь *арианство*, настаивающее на том, что Сын не единосущен с Отцом. 2-й Вселенский (Константинопольский) собор в 381 г. признал еретиками *полуариан*, признававших Сына подобосущным, и *македониан* (пневматомахов, духоборов), настаивавших на неравенстве Святого Духа как производного эманации двум другим ипостасям. 3-й Вселенский собор (Эфесский) 431 г. был направлен против *несториан*, рассматривавших воплощение Сына Божия как пребывание Бога в человеке, а не единство божественного и человеческого. 4-й Вселенский собор (Халкидонский) в 451 г. осудил *монофизитов*, редуцировавших природу Бога-Сына до исключительно божественной и отрицавших человеческую (*«одна природа»*). 5-й Вселенский собор (Константинопольский) в 553 г. боролся со скрытым несторианством ряда богословов и иерархов. 6-й Вселенский собор (Константинопольский) в 680 г. анафематствовал как еретиков *монофелитов*, признававших в Иисусе два естества, однако всего одну волю. По существу, все христианские ереси были производными от гностической постановки вопроса о равенстве или неравенстве членов триады вследствие наличия у них не только совершенной божественной природы, но и греховной плотской. Гностическим же (в той же степени, как и неоплатоническим) оказалось и постепенно (не ранее VI–VII вв.) выработанное на Вселенских соборах решение этой проблемы: не постигаемое вне логики Единого и его эманаций триединство бестелесного, невидимого, живого, вечного, вездесущего и всеблагого Бога. При этом «Бог есть свет, и нет в Нем никакой тьмы». Его гностический антагонист – злой демиург – в ортодоксальном христианстве стал сатаной, «Князем (Архонтом) Мира Сего». При всем при этом в Символе Веры Единый Бог именуется «Отцом Вседержителем, Творцом неба и земли, всего видимого и невидимого». Главным и единственным отличием гностицизма от ортодоксии оказывается то, что последняя исходила из того, что в первой и второй главах Книги Бытия фигурирует один и тот же Бог: «Строго говоря, то, что впоследствии стало историческим христианством, во II в. было частным случаем гностической системы, расходившейся с остальными гностиками только по одному вопросу» [1].

Для гностика мир создан злым демиургом, для христианина ортодокса – благим Богом, однако Архонтом этого эона, правящим в нем, все равно оказывается Князь Тьмы. Проекция небесной иерархии на земную, мироустройства на социальное устройство (государство, общину) прямо связана со спецификой гностического вероучения и раннего христианства в целом: гностицизму христианство обязано идеей Царства Божьего, Царства Небесного, со множественными уровнями, причуд-

ливой эллинистической ангелологией и т.д. Если исходить из утверждения Д. П. Алексеева, переводчика коптских текстов, что перевод «Царство Божье» и «Царство Небесное» ошибочен, а правильно было бы передать это словосочетаниями «Царство Бога» и «Царство Небес», то христианское построение загробных миров ближе к традиции гностиков – умножения небес с описаниями отдельных миров на них. У Василида количество таких миров доходило до 365. А в исходной идее Иисуса «Царство Небес» – не где-то на небесах и не в каком-то месте, а внутри самого человека, в нем свершается. По сути, речь идет о внутреннем откровении, «искре» в душе, о все том же гнозисе.

В последующем своем развитии христианская догматика еще больше начинает походить на гностические спекуляции. Мало того, что языческая идея бессмертия души и непорочного зачатия были усвоены как основные, так еще и христианское богословие активно занималось изучением устройства небес, ада, ангелов и т.д. Так, очевиден вполне гностический характер иерархии невидимых сущностей между материей (реальностью) и бытием Бога – архонтов, превратившихся в ортодоксии в положительных персонажей – ангелов-хранителей. Пример – «Небесная иерархия», приписываемая Дионисию Ареопагиту, в которой описываются девять родов небесных сущностей (в свою очередь делятся еще на три уровня по три). По мнению Р. Смоули, анонимный автор доносит до читателей остатки гностического наследия, и именно в такой форме оно усвоено ортодоксальным христианством [8, с. 141]. В Послании к Ефесянам «начальства и власти» (средний уровень сущностей по Дионисию Ареопагиту) враждебны истинно верующим (скорее напоминают архонтов), а у Дионисия они получают положительные характеристики.

В гностицизме предполагается посредник для общения гностического духа с материей – демиург в платоновском смысле, а в последующем иерархическом ряду стояли люди, демоны и боги звезд. Как элитарное учение, сулившее спасение общине избранных, а не всему человечеству и материальному миру, коснеющим в пороке, гностицизм придал позднейшим ересям, производным от него, выраженную идейно-социальную направленность (богомилы, катары, амальрикане, «апостольские братья», «братья свободного духа»). Во-первых, Царство Божье возможно на земле – в рамках общины посвященных пневматиков, как пролог к гибели материального мира и спасению. Во-вторых, сама эта община-царство во главе с лидером-Параклетом противостоит земному царству «века сего» – как другому эону с его архонтами. Это предполагает оппозицию существующей государственной власти – от неподчинения ей до прямого бунта. А.Р. Корсунский отмечает: «Гностицизм стал наиболее

последовательным и непримиримым врагом каждого учения, которое довольствовалось существующими порядками или пыталось найти какое-либо компромиссное решение. В качестве компонента религиозного движения эпохи поздней античности за освобождение угнетенных он был гуманистичен и прогрессивен постольку, поскольку выступал с требованием полного уничтожения и преодоления старого порядка» [4]. По этой же причине Л.Н. Гумилев видел в гностицизме универсальную антисистему [см. 7].

Особое место в связи гностицизма и европейского средневековья занимает учение *катаров*, распространившееся в Германии и Франции. Катары исповедовали докетизм, поскольку считали недопустимым смешение двух начал – материи и духа. Из этого следовало отрицание воскресения мертвых, поскольку материя не может быть освящена и подлежит уничтожению. Тело – сосуд Зла, поскольку Бог Ветхого Завета, создавший тело и давший закон, – Люцифер. Отличительной особенностью катаризма было восходящее к гностицизму деление людей на три категории. Внутри самой секты они делились на «совершенных» (аналог пневматиков у гностиков) и «верящих» (психиков). Все остальные, пребывающие за рамками секты, относились к «телесным, неспасенным» (аналог соматиков у гностиков). Несмотря на то, что катары признавали переселение душ, они, вслед за гностиками, делили их на изначально злых, обреченных, и изначально добрых, спасенных. Вследствие врожденной избранности они отрицали свободу воли. Закономерным продолжением демонизации материи было самоубийство (эндура), которое практиковалось в среде катаров как освобождение от власти злого мира. Другим способом прекращения умножения зла был отказ от деторождения, как в среде маркионитов. Катары не признавали Римскую Церковь со всем атрибутом ритуалов и иерархией клира: отрицали иконы, святых, молитвы за умерших, которым противопоставляли собственные, «истинные» таинства, и в этом они были предшественниками Реформации.

«Братья свободного духа» − еретическое движение в Германии, Швейцарии и Австрии, расцвет которого пришелся на XIII–XIV вв. Их воззрения восходят к последователям Иоахима Флорского (XII в.) и Амальриха де Бена (XII в.). Иоахим понимал историю человечества как процесс постижения Бога и. соответственно рассматривал три чередующиеся эпохи – Отца, Сына и Духа. Амальрикане считали, что Царство Духа – это духовное состояние членов секты, а не цель истории, к которой нужно стремиться. Они верили, что человек может преобразиться в Бога, так как душа состоит из Божественной субстанции, поэтому каждый человек теоретически может достигнуть «Божест-

венного» состояния. После достижения «божественности» с помощью многочисленных испытаний (как правило, связанных с телесностью, материей – отказ от брака, собственности и т.д.) они получали освобождение от любых нравственных и моральных ограничений, установленный «законом». В социальной сфере ярче всего учение проявило себя именно в ходе антипапистского восстания в XIV в. (именно поэтому при актуализации противостояния Риму вновь выходят на поверхность идеи «свободных духом»). В 1320-е гг. учение стало идеологией антипапистской партии среди дворянства и оправдывало применение любого насилия в борьбе в «врагами духа», т.е. в официальной Церковью. Адепты «братьев свободного духа» делились на два круга – экзотерический и эзотерический. Если более народная версия учения, носителями которой являлись нищенствующие беггарды и бегинки, была далека от мировоззрения высшей прослойки и исповедовала скорее социализм, то среди элиты в моде были гностически идеию. Судя по допросам инквизиции, широкие массы, составлявшие экзотерический круг секты, не знали о крайних положениях ее учения [9]. Представители же эзотерического круга считались божественными, что роднит «братьев» с катарами, в среде которых «совершенные», избранные,занимали исключительное, привиллегированное положение.

Влияние гностицизма на европейскую культуру прослеживается не только в метафизике бунта, но и с противоположной стороны – стороны установления системы власти. В рамках социокультурного подхода к феномену гностицизма интересна работа И.А. Исаева «Politica hermetica: скрытые аспекты власти», в которой он последовательно доказывает, что именно гностицизм начертил политический космос по образцу устройства Римской империи: «Политический космос гностиков – сфера борьбы за власть, попытки ее легитимации и узурпации» [3, с. 198].

Высшая власть есть высшая степень единства, все низшие ступени обусловлены эманацией или отпадением от единого, исходом из него [3, с. 108]. По наблюдению И.А. Исаева, гностическое мышление подготовило такое восприятие политико-правовой действительности, при котором религиозное и политическое сливаются воедино [3, с. 104].

Политическое господство избранных и власть знания (причем тайного знания) – идеи, ведущие начало еще от Платона, проникли в европейское сознание через гностические спекуляции. «Знание» у гностиков означает господство, власть, силу. Истинное знание имен Бога необходимо было для магического манипулирования. Они превратили ангелологию в особую отрасль социального знания, «в структурный анализ,

посредством которого небесная матрица управления налагается на реальные общественные отношения» [3, с. 208]. Гностическая мистическая роль вестника, Спасителя, посредника между двумя мирами, на протяжении европейской истории приписывалась отдельным историческим персонажам, способным общаться с потусторонним миром (как король Артур) или создать вселенскую монархию (как император Фридрих II).

Влияние гностицизма проявилось и в орденской структуре (лат. ordo (ordinis) – «сословие», «порядок» и «орден»), причем изначально, поскольку уже в V в. уставные принципы, которые разработал св. Бенедикт, придали монастырскому служению черты воинской дисциплины и организации. Иерархия средневековых европейских орденов, кроме набора должностных священнических статусов, в качестве критерия учитывала также степень духовной продвинутости и строгость аскезы, т.е. «уровень святости» [3, с. 258]. Даже религиозные монашеские братства по своей структуре больше напоминали братство Круглого Стола, а не древние секты. Подтверждением этому стало появление военно-монашеских орденов. Элементы гностического мифа (борьба добра и зла, зловещая роль демиурга в устройстве мира) стали частью идеологии орденов (например, история ордена тамплиеров).

Очевидно, что гностическое мировоззрение распалось на ряд топосов, источник которых не осознавался и они продолжали свое существование внутри европейской культуры. Топосы обеспечивают единство культуры, тематическую преемственность. Изначально термин «топос» был введен Э.Р. Курциусом для литературоведческого анализа и подразумевал «устойчивое клише», анонимное по природе, которое выступает как неосознанная реминисценция. Это своеобразный текст в тексте. С одной стороны, он является аккумулятором культурной памяти, с другой, − участвует в порождении новых, индивидуальных смыслов. Впоследствии термин был переосмыслен литературоведением и освоен культурологией в значении «культурная константа», «универсалия», которые несут в себе «культурный генетический код». Они оформляются в культуре благодаря устойчивым чертам, образам, мотивам. Топос воспринимается как «ландшафтное или рукотворное образование, являющееся в текстах культуры регулярно воспроизводимым местом действия и обладающее символическим значением» [5], т.е. как «культурно-типологическая единица» [2, с.5]. Как отмечает А.А. Булгакова, топос «входит в систему культуры как ее феномен и не должен рассматриваться в отрыве от нее» [2, с. 15].

Поскольку культурные константы (топосы) связаны с коллективным представлениями, в индивидуальной интерпретации они способны

трансформироваться и вырабатывать новые значения. В ходе усвоения индивидуальным творческим сознанием топосы актуализируют тот смысл, который резонирует с мировоззренческой концепцией конкретной культурной эпохи.

Исходя из рассмотренного нами гностического мировоззрения и преломления его наследия в последующей культуре, представляется возможным сформулировать основные топосы, которые устойчиво воспроизводились в европейской культуре вообще и в германской в частности.

I. **Поиск и обретение тайного знания о Боге и мире (гнозиса),** преобразующего как сущее – через возвращение ему утраченной полноты, подлинности, целокупности (плерома), – так и самого ищущего: из просто духовного человека (пневматика) он становится гностиком, причастным тайному знанию и способным к творческому преобразованию мира.

II. **Многомирие – иерархическое развертывание сложной системы отдельных эонов**, являющихся результатом эманации Единого и характеризующихся убывающим присутствием духа; любая **творческая активность как созидание одного из таких миров**. В рамках топоса эоны трактуются достаточно широко – от прямолинейного отождествления с ангелами до более сложных конструктов: пространственно-временной континуум («царствие сие», «век сей»), жизненные сферы, циклы творения, уровни реализации эманируемого Единым творческого начала, состояния бытия. С гностицизмом можно связать возникновение в культуре понятия «внутреннего мира» индивидуума, в искусстве начиная с романтизма – право художника-демиурга творить самодостаточные художественные миры по своему произволу.

III. **Неразрешимый, извечный конфликт** (Бога и мира, духа и плоти, Единого Бога и злого демиурга, посвященных гностиков и изначально чуждых гнозису хиликов и т.п.) **как результат напряженной, дуалистически заостренной нетождественности верхних и нижних ступеней иерархии многомирия**. Этот конфликт по-разному разрешается в ортодоксальном христианстве, многочисленных сектах и ересях, оккультных и эзотерических учениях, художественных концепциях. У гностиков в узком смысле слова (II–III вв.) его разрешение невозможно, пока существует материальный мир. Убывание духа по мере его ступенчатого нисхождения по эонам плеромы превращает в отдельных версиях гностических учений демиурга материального мира в злое существо, нередко отождествляемое с Богом Ветхого Завета.

IV. **Драматически переживаемый разрыв с Единым и попыткой восстановления связи с Ним через одухотворение материального.**

В учении позднеантичных гностиков этот топос оформился благодаря осмыслению сюжета про авантюру последнего, низшего эона (София-Ахамот), из-за гордыни познания Единого низвергнутого из плеромы и нарушившего тем самым её целостность, однако после пребывания во мраке и печали способствовавшего восстановлению плеромы за счет двух новых эонов (Христос и Святой Дух) и с их помощью наделившего материальный мир духовным началом. При всей вариативности софийного топоса он характеризуется рядом устойчивых характеристик: знание (Божественная Премудрость), женская сущность, раздвоенность (идеальная София и плотская Ахамот) и пр.

V. Стратификация человечества сообразно причастности к духу (пневматики, психики, хилики) или способности обрести/осознать таковую в процессе обретения гнозиса, повторяющая иерархию многомирия; осмысленная и **целенаправленная селекция** пневматиков, способных стать гностиками. Оформление этого топоса началось еще в I-II вв.: если еще не выработавшая единой догматики христианская Церковь обращала свою проповедь ко всем страждущим, то гностики в духе позднеэллинистической эзотерики изначально адресовали свой гнозис узкому кругу избранных, посвященных.

VI. Социальная организация как последовательное проецирование на общину избранных структуры эона, в рамках которого возглавляющий их мироправитель, архонт стремится к синтезу духовной и светской власти. Если в рамках ортодоксии речь шла по существу о двух разных иерархиях, светской (император) и церковной (патриарх, папа), то гностическая традиция подразумевала не симфонию этих иерархий и не их противопоставление, но совмещение: цель Спасителя в материальном мире собрать пневматиков в общине, закрытой для непосвященных, открыть им гнозис, после чего так же соборно, а не индивидуально воссоединиться с плеромой. Лежащая в основе гностических учений оппозиция высшего и низшего, духа и плоти вкупе с селективным характером проповеди привели к тому, что мировоззрение всех христианских ересей начиная с III–IV вв. по существу являются теми или иными вариантами интерпретации идей гностиков.

VII. Эсхатологическая мотивация индивидуальной активности: когда все избранные пневматики, несущие в себе семя Софии, станут наделенными знанием гностиками, София и их дух будут восприняты плеромой, а материальный мир, лишившись всего духовного, погибнет в огне. Специфика гностической эсхатологии в том, что приготовление к концу носит не только коллективный, но и целенаправленный характер, а сам этот конец рассматривается как финальный акт селекции собранного по крупицам и осознавшего себя духа от удерживавшего его в

плену материального мира. В «Книге Фомы Атлета» утверждается: «Когда же все избранники откажутся от звериного бытия, тогда свет удалится к своему истинному бытию, вверх» [цит. по 6, с. 25].

Заключение. Таким образом, несмотря на то, что гностицизм как религиозно-философский феномен культуры принадлежит эпохе поздней Античности, комплекс идей, сформировавшихся в мировоззрении гностических школ и авторских мифологий был усвоен последующей европейской культурой, в частности, германской. Кроме очевидных образных и сюжетных рецепций, принадлежность которых гностическому мировоззрению не вызывает сомнений (например, образ Софии), этот комплекс идей можно выразить в ряде топосов, культурных универсалий, которые продолжили свое существование в культурном пространстве за рамками существования исторического гностицизма, но не всегда идентифицируются с ним напрямую как с источником.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ

1. Алексеев, Д.П. Гностицизм и историческое христианство: отражения благой вести в кривых зеркалах / Д.П. Алексеев [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.rhga.ru/science/center/ezo/seminars/Alekseev.pdf. – Дата доступа: 15.04.2018
2. Булгакова, А.А. Топика в литературном процессе: пособие / А.А. Булгакова. – Гродно: ГрГУ, 2008. – 107 с.
3. Исаев, И.А. Politica hermetica: скрытые аспекты власти / И.А. Исаев. – М.: Юристъ, 2002. – 413 с.
4. Корсунский, А.Р. Упадок и гибель Западной Римской империи и возникновение германских королевств / А.Р. Корсунский, Р. Гюнтер. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
5. Лассан, Э. Локусы культуры как предмет психо- и этнолингвистики / Э. Лассан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// ling.x-artstudio.delst12.html. – Дата доступа: 13.08.2007.
6. Светлов, Р.В. Античный неоплатонизм и александрийская экзегетика / Р.В. Светлов [Электронный ресурс]. – Дата доступа: 13.02.2017.
7. Сельченок Е.К. Социокультурный потенциал гностических идей / Е.К. Сельченок // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Национальные формы художественной культуры в процессе межкультурного взаимодействия / БГУ, ф-т социокультурных коммуникаций, каф. культурологии; редкол.: Э.А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Колорград, 2016. – С. 359-367.
8. Смоули, Р. Гностики, катар, масоны, или Запретная вера / Р. Смоули. – М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. – 318 с.
9. Шафаревич, И.Р. Социализм как явление мировой истории / И.Р. Шаревич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://shafarevich.voskres.ru/index.htm#Socio. – Дата доступа: 14.08.2017.

ФАЎСЦІЯНСКІЯ МАТЫВЫ Ў “ЗВАР’ЯЦЕЛЫМ АЛЬБЕРЦЕ” І “ЧАРНАКНІЖНІКУ” С. КАВАЛЁВА

MOTIVES OF FAUST-CONCEPT IN “THE CRAZY ALBERT” AND “THE WARLOCK” BY S. KAVALYOU

Т.С. Супранкова

T. Suprankova

Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт
Мінск, Беларусь
Belarusian State University
Minsk, Belarus
e-mail: tatsupr@tut.by

Артыкул прысвечаны даследаванню фаўсціянскіх матываў у п’есах “Звар’яцелы Альберт” і “Чарнакніжнік” сучаснага беларускага драматурга С. Кавалёва. У рабоце робіцца акцэнт на тых топасах, алюзіях і матывах, якія яднаюць твор з “Фаўстам” Ё.В. Гётэ і з іншымі шэдэўрамі сусветнай фаўсціяны. Разглядаецца таксама ўздзеянне фаўсціяны на канцэптуальныя філасофскія праблемы, закранутыя ў п’есах, і на спецыфіку стварэння мастацкіх вобразаў.

Ключавыя словы: фаўсціяна; беларуская культура і літаратура; матыў; “Звар’яцелы Альберт”; “Чарнакніжнік”; драматургія.

The article is dedicated to the study of the Faust-concept motives in the plays “The Crazy Albert” and “The Warlock” by the modern Belarusian playwright S. Kavalyou. The work accentuates the topos, allusions and motives, that unite the work with “Faust” by J. W. Goethe and other masterpieces of the world Faust-concept. The author also considers the impact of the Faust-concept on the conceptual philosophical problems raised in the plays, and on the specific way of creating artistic images.

Keywords: Faust-concept; Belarisian culture and literature; motive; “The Crazy Albert”; “The Warlock”; dramatic art.

Уводзіны. Топас фаўсціяны сфарміраваўся ў еўрапейскіх нацыянальных літаратурах у эпоху Адраджэння. І на працягу ўсяго наступнага перыяду развіцця культуры ён не траціў сваёй папулярнасці. Фаўсціяна цесна звязана з адным з найстаражытнейшых матываў сусветнай культуры – “забаронай і яе парушэннем” (прыпавесць аб грэхападзенні ў Кнізе Быцця, сюжэт аб Праметэі ў старажытнагрэцкага трагіка Эсхіла, апакрыфічнае паданне аб паўстанні анёлаў на чале з Люцыферам). [11]. Фаўсціянскія матывы даволі шырока прастаўлены ў беларускім мастацтве рамантызму [7, 10], а таксама ў творчасці аўтараў XX ст. [7, 9, 13] і XXI ст. [12]. Мэта

дадзенага даследавання заключаецца ў выяўленні фаўсціянскіх матываў у п'есах "Звар'яцелы Альберт" і "Чарнакніжнік" С. Кавалёва.

П'есы С. Кавалёва не аднаразова з'яўляліся аб'ектамі навуковых даследаванняў. Так, жанравую спецыфіку грунтоўна і ўсебакова разгледзіў Ф.В. Драбеня. Асобныя аспекты жыццёвага і творчага шляху пісьменніка, яго мастацкай стылістыкі вывучаліся А. Бельскім, А. Макарэвічам, І. Набытовічам і інш.

Асноўная частка. Кожная нацыянальная літаратура не існуе ў ізаляцыі, нават калі па палітычных прычынах той ці іншы народ жыве "за жалезнай заслонай". Аналіз айчыннага літаратурнага працэсу паказвае, што беларускія творцы заўсёды былі ўдзельнікамі дыялогу культур, да нас траплялі праз розныя міжкультурныя кантакты сюжэты і топасы, якія сталі ўжо здабыткам сусветнай літаратуры. Працягваецца гэтая традыцыя і зараз. Найбольш цікавай у беларускай літаратуры з'яўляецца творчая спадчына С. Кавалёва, які асучаснівае старажытныя вобразы для сённяшняга чытача, бо "старадаўнія тэксты захоўваюць у сабе важныя сэнсы і значэнні, нацыянальныя і сусветныя архетыпы, забытыя на многія стагоддзі, але, магчыма, актуальныя менавіта для нашай эпохі" [4, с. 9].

Як слушна заўважае І. Набытовіч, даючы агляд творчасці С. Кавалёва, "творы герменеўтычнага праекта С. Кавалёва падзяляюцца на дзве групы. Першая з іх, па азначэнні самога драматурга, мае прыкметы «інфернальнасці», дзе сустрэча з сакральным, інфернальным, міфалагічным, легендарным з'яўляецца прасторай для даследавання мастака. Сюды можна аднесці п'есы «Звар'яцелы Альберт» (1990), «Стомлены д'ябал» (1997), «Тарас на Парнасе» (2000) і «Легенду пра Машэку» – «Замак» (2003). Другая група, па тым жа азначэнні самога аўтара – «феміністычная», у якой матыў кахання, «навука кахання» становяцца галоўнымі: «Трышчан ды Іжота» – «Трышчан, або Блазны на пахаванні» (1994), «Францішка, або Навука кахання" (1999), «Балада пра Бландою» (1995), «Чатыры гісторыі Саламеі» (1996, 2000). Вобраз жанчыны тут робіцца цэнтральным. Гэта незвычайна моцныя характары, якія пераадольваюць жыццёвыя цяжкасці, шукаюць каханне і змагаюцца за яго, хоць не заўсёды выходзяць з гэтай барацьбы пераможцамі.

Драматург пачаў працаваць і над двума іншымі цыкламі твораў. Адзін з іх умоўна можна было б, услед за самім драматургам, назваць цыклам «магічнага тэатра». Як прыклад – п'есы «Сёстры Псіхеі» (2000) і «Пан Твардоўскі» (2007). А п'есы «Вяртанне Галадара» (2005) і «Інтымны дзённік» (2007) маюць шмат прыкмет «new writing» – «новай драмы», што асімптатычна набліжаецца да дакументальнай літаратуры,

якая ў сучаснай культуры ўсё часцей выходзіць на першыя ролі" [6, с. 284].

Звяртаючыся да аналізу вызначанага І. Набытовічам першага цыклу, асаблівую ўвагу хацелася б надаць "Звар'яцеламу Альберту", чыя назва адразу адсылае нас да "Шляхціча Завальні, альбо Беларусі ў фантастычных апавяданнях" рамантыка Яна Баршчэўскага, жанр якога вызначаецца драматургам як "п'еса-містыфікацыя ў 2-х дзеях паводле твораў Яна Баршчэўскага". Беларускі даследчык А. Бельскі адзначае: "С. Кавалёў здолеў арыгінальна, досыць займальна і, як здаецца, у дэтэктыўна-загадкавым ключы выбудаваць сюжэт п'есы. Малады драматург ідзе шляхам містыфікацыі, мадэлявання і ўласнага ўяўлення: ён у цэлым нядрэнна скампанаваў фрагменты, сцэны, вобразы апавяданняў Я. Баршчэўскага ў адзіную фантастычна-казачную, містычную гісторыю" [2, с. 192].

Рамантыкі, для якіх творчасць Гётэ-асветніка была і ўзорам, і адначасова прадметам мастацкай палемікі, не абыйшлі ўвагай фаўсціянскую тэму, што можна назіраць у "Шляхцічы Завальні" [9]. І ў назве твора С. Кавалёва, і ў жанравым азначэнні заключаны кампанент гульні, аўтар быццам запрашае чытача разгадаць як загадкі ўсе алюзіі і рэмінісцэнцыі, што прадстаўлены ў яго рымэйку. Як і ў п'есе "Стомлены д'ябал", тут робіцца акцэнт на цудзе, фантастыцы, алегорыі, сімволіцы, што адсылае нас да складанасці і сімвалічнасці шэдэўра Ё.В. Гётэ "Фаўст" [11].

Як адзначалася намі раней, такая рыса, як "«германеўтычнасць» п'есы мусіць падвесці чытача да разумення мастацкага твора, да ўмення знайсці актуальныя сэнсы, якія знаходзяцца «на паверхні» прачытання. Як мы можам пабачыць, сённяшняя рэальнасць і з'яўляецца «германеўтычнай п'есай», паколькі аўтар з дапамогай свайго твора дае нам магчымасць «прачытваць» парадыгматычныя, змадэляваныя сітуацыі, якія паўтараюцца ў чалавечай гісторыі, і паўтараюцца яны часта без пэўных змен: людзі так і не могуць навучыцца на чужых памылках, таму хочуць зноў і зноў наступаць на тыя ж граблі" [11, с. 185]. Гульнёвая канцэпцыя, што актыўна выкарыстоўваецца ў постмадэрнісцкай літаратуры, дазваляе аўтару задзейнічаць інтэртэкстуальнасць, цытацыю, іронію, адкрыты фінал для вызвалення творчага патэнцыялу чытача, з якім гэтая гульня і вядзецца.

І. Набытовіч так характарызуе мастацкае наватарства драматурга: "Сяргей Кавалёў сваімі драматычнымі творамі стварыў уласны тэатральны свет. Цяпер у ім добра заўважная «германеўтычная» перспектыва, накіраваная ў мінулае беларускай і еўрапейскай літаратур, у легенды і гістарычныя паданні. Казачная прастора ягонага тэатра

таксама ўжо сталася значным творчым плёнам – аж да ўзбагачэння сучаснымі сродкамі магчымасцяў казкі. Сёння вельмі актуальна развіццё і пашырэнне гэтай тэатральнай прасторы ў «магічным тэатры», са зваротам, у прыватнасці, у дагістарычную свядомасць і тэатральны дыялог з сучасным светам – светам, дзе беларуская праблематыка становіцца неад'емнай часткай агульначалавечага быцця" [6, с. 285].

У апавяданні "Вогненныя духі" з "Шляхціча Завальні", якое легла ў аснову сюжэта п'есы, можна знайсці шмат якія матывы фаўсціяны (дамова з нячыстай сілай, вобраз Вечна Жаночага, выкліканне духаў і інш.). Але драматург не абмяжоўваецца толькі фабулай адной гісторыі, ён цалкам адсылае нас да генеральных ідэй "фантастычных апавяданняў".

Галоўны герой твора – Альберт, які водзіць сяброўства з Чарнакніжнікам і Белай Сарокай, што ўвасабляе, па словах самога Альберта, нячыстую сілу: "мне ўсё роўна, каму прадаваць душу: д'яблу ці Белай Сароцы. А можа, гэта адна і тая ж асоба?" [4, с. 110–111]. Гэта жыццёвая пазіцыя прыводзіць яго да вар'яцтва: бязумствам Альберта з'яўляецца жаданне пабудаваць сабе новы маёнтак на могілках, што парушае ўсялякія нормы маральнасці і традыцый продкаў, што ёсць само па сабе пакушэннем на гістарычную памяць уласнага народу. Зло, якое робяць гэтыя адмоўныя персанажы, не столькі знешняе, яно паступова пранікае ў душы і пануе там. Дзеля багацця такія персанажы готовыя на ўсё, нават закласці ўласную душу. Лёкай Карпа кладзецца ў труну да нябожчыка і вырошчвае цмока, каб разбагацець і «купіць» каханне Агапкі, а яна ў сваю чаргу гатовая пайсці ў пекла за першым сустрэчным малойцам-цмокам.

Героі самі не заўважаюць, як здраджваюць агульначалавечым ідэалам і губяць саміх сябе, бо гульні з нячыстай сілай, якой з'яўляюцца невядома адкуль узнікшыя прыхадні, заўсёды прыводзяць да трагедыі. Страта гэта яшчэ Янам Баршчэўскім разглядаецца як здрада не толькі самому сабе, але людзям, якія жывуць побач, сваёй роднай зямлі: "Людзі ганяюцца за багаццем не дзеля таго, каб рабіць бліжнім дабро, а каб нічога не рабіць або – што яшчэ горш – каб шкодзіць" [1, с. 73]. Асабліва схільнае да гэтага маладое пакаленне, якое лёгка паддаецца ўплыву і гатова парваць з традыцыямі продкаў. У "Шляхцічы Завальні" паказаны канфлікт пакаленняў, калі моладзь не верыць старэйшым людзям, а ганяецца за скарбамі. У С. Кавалёва гэтая ідэя гучыць з вуснаў Чарнакніжніка: "Моладзь на нашым баку, гаспадыня, а вось старыя людзі не хочуць зразумець свайго шчасця. Балбочуць нешта пра запаветы продкаў, пра сумленне і веру ў Бога" [4, с. 126].

З-за гэтай прагі авалодаць светам праз багацце, прадаўшы душу д’яблу, гінуць нявінныя людзі: жонка звар’яцелага Альберта Амелія раптоўна натыкаецца на пакой Чарнакніжніка і, выклікаўшы духа Нікітрона, вымушаная загінуць з-за гэтага. Нельга не ўзгадаць тут і герояў «Фаўста» Гётэ: Мефістофель разам з Фаўстам, хоць і ўскосна, прыносяць гібель Маргарыце, яе маці, брату, дзіцяці, Філемону і Баўкідзе. Прага героя Гётэ скараць свет і спасцігаць таямніцы прыроды, вырашаць глабальныя праблемы часта замінае бачыць надзенныя патрэбы простых людзей, якія становяцца ахвярамі “эксперыментаў”. Як і Маргарыта пасля зямной смерці, Амелія становіцца заступніцай за каханага ў свеце іншым. Паказальнай у гэтым плане з’яўляецца фінальная сцэна ў “Звар’яцелым Альберце”, калі галоўны герой раскайваецца ў сваіх злых учынках, а душа яго каханай з’яўляецца яму: “Хутка звон і ранішняя малітва прывітаюць узыход сонца і разгоняць змрок. Гэтых звяроў я не баюся, але цябе яны могуць згрызці, дык не адыходзь ад мяне” [4, с. 143].

“Інфернальныя матывы з’яўляюцца неад’емным і адным з найважнейшых элементаў міфа паэтычнага мадэлявання мастацкага свету п’есы «Звар’яцелы Альберт», якая ў творчым даробку Сяргея Кавалёва з’яўляецца асаблівым спалучэннем барочнай нарацыі Яна Баршчэўскага і, адначасова, упляценнем у тканіну драматычнага аповеду міфалагічных і казачных элементаў, якія аб’ядноўваюцца матывам дамовы з д’яблам. Матыў сустрэчы і ўзаемаадносін чалавека з д’яблам і звязаныя з ім сюжэтныя лініі маюць глыбокія карані ў сусветным прыгожым пісьменстве... У познім Сярэднявеччы нарадзіліся дэманалагічныя легенды пра дамову чалавека з д’яблам – каб дасягнуць багацця, славы, задаволіць эратычныя жаданні, атрымаць навуковыя веды. Матыў заключэння дамовы з нячыстай сілай становіцца адным з галоўных у кантэксце праблемы барацьбы за чалавечую душу”, – адзначае І. Набытовіч [6, с. 289–290].

Ключавым персанажам з’яўляецца ў п’есе С. Кавалёва, як і ў Я. Баршчэўскага, вобраз Плачкі, што роднасны гётэўскаму Вечна Жаночаму (Ewige Weiblichkeit) (Гл. [9]):

Doctor Marianus
(*моліцца, прыпаўшы ніцма)*

Душы грэшныя, ў эфір
Мкніце без вагання.
Ёсць жа верны правадыр
На шляху вяртання.
Ты прымі дзяцей сваіх,
Дай ім прыхіліцца,

Будзь заступніцаю іх,
Маці і царыца!

Chorus Mysticus
Містычны хор

Даўняе дальняе
Сніцца і мроіцца,
Недасягальнае
Явай узновіцца.
Нас заахвочвае,
Творыць, жыве.
Вечна-Жаночае
Вечна заве!

[3, с. 576].

Гэта супрацьлеглы чарнакніжнікам і белым сарокам персанаж, які, па словах Завальні: “з’яўляецца ў нашым краі перад разбуральнымі войнамі, перад голадам і паморкам, нібы хоча папярэдзіць сваіх дзяцей, каб рыхтаваліся да вялікіх няшчасцяў” [4, с. 129].

Як у “Фаўсце” вобразы Вечна Жаночага і Мефістофеля знаходзяцца на розных палюсах (вышэйшыя сферы – пекла), так і тут яны антынамічныя. Праблема страты гістарычнай памяці, якую назіраў у сваім пакаленні Я. Баршчэўскі і з якой згаджаецца наш сучаснік С. Кавалёў, стаіць востра і перад сучасным пакаленнем, пра што размаўляе з галоўным героем Завальня: “Не, пане Альберт, не таму нас вучыць Святое Пісанне, каб мы слухаліся бязбожных парадаў чарнакніжнікаў, нішчылі магілы продкаў і шукалі прывідных скарбаў! З’яўленне Плачкі – гэта папярэджанне людзям, каб выправілі свае норавы. Але людзі цяпер ніякім прароцтвам не вераць, ім патрэбны скарбы, каб не працуючы мець усё, што заманецца. Яны за золата прададуць усё тое, што нашы продкі шанавалі даражэй за жыццё” [4, с. 131].

“П'еса С. Кавалёва пра д'ябальскае і нікчэмнае ў чалавеку, пра тое, куды вядзе бяспамяцтва і маральнае здрадніцтва перад Бацькаўшчынай. Беларусь – святыня, і яе трэба берагчы ад чорнага цемрашальства. Малады драматург у сваіх адчуваннях якраз нібы і далучаецца да Я. Баршчэўскага, які надзіва моцна любіў, абагаўляў беларускі край, яго народ”, – лічыць А. Бельскі [2, с. 193].

Герменеўтычная п’еса “Звар’яцелы Альберт” заканчваецца словамі надзеі – малітвай за Беларусь, якую прамаўляюць акцёры, што выконвалі ролі шляхціца Завальні і Плачкі, адныя з самых светлых станоўчых персанажаў твора, якія з’яўляюцца алегорыямі верных сыноў

сваёй Бацькаўшчыны і вобраза Радзімы. Яны – знак і сімвал таго, што не ўсё яшчэ згублена і што страчаны залаты век магчыма вярнуць.

П'еса-казка ў 2-х дзеях "Чарнакніжнік" таксама адсылае нас да "фантастычных апавяданняў" Я. Баршчэўскага. "Матыў чарнакніжніцтва прадстаўлены і ў казцы «Чарнакніжнік», але тут вобраз Чарнакніжніка, які ўвасабляе зло, што імкнецца пераадолець няпраўдай дабро, не мае такой інфернальнай глыбіні, як у «Звар'яцелым Альберце»", – канстатуе І. Набытовіч [6, с. 290]. Тым больш, што п'еса разлічаная на маладзейшую аўдыторыю і назідальныя ноткі тут мяжуюць з гумарам і жартамі.

"Амаль усе казкі-п'есы С. Кавалёва маюць глыбінны падтэкст – гэта асаблівы тып прыпавесцей, казак-парабал", – і тут нельга не пагадзіцца з І. Набытовічам [6, с. 285]. Хоць твор і скіраваны на іншую ўзроставую аўдыторыю, яго настрой на філасофскую гульню для ўважлівага чытача таксама не пакідае сумневаў. У спрошчаным варыянце тут таксама гучыць ідэя заключэння дамовы з Чарнакніжнікам, які спрабуе звесці ў зман чыстыя душы.

Як гэта ўласціва творам дзіцячай літаратуры, разам з людзьмі асноўнымі песанажамі з'яўляецца і жывёльны свет. З галоўнымі дзеючымі асобамі мы знаёмімся напачатку: певень Парамон, які хоча навучыцца лётаць, кот Варгін, што збег ад Чарнакніжніка, каб "пажыць у здаровым сялянскім асяроддзі" [5, с. 65], добры цмок па мянушцы Люцыпар. Гэтых герояў, якім адведзена важная роля ў "Чарнакніжніку", немагчыма не суаднесці з топасамі сусветнай літаратуры альбо "фантастычнымі апавяданнямі" Я. Баршчэўскага (асновай для фабулы п'есы становяцца творы "Пра Чарнакніжніка і пра цмока, што вылупіўся з яйка, знесенага пеўнем" і "Чараўнік ад прыроды і кот Варгін"). Але С. Кавалёў паказвае, што гэтая адсылка толькі ўмоўная, бо яго героі, выкарыстаныя адзіным у п'есе адмоўным персанажам Чарнакніжнікам для служэння злу, свядома выбіраюць шлях дабра. Менавіта ім і належыць ідэя знішчэння зла ў асобе іх прыгнятальніка. Такім чынам, яны, стварэнні прыроды, нашмат мудрэйшыя, міласэрнейшыя і справядлівейшыя за людзей. Суперажываючы трагедыі, у якой апынулася іх падманутая Чарнакніжнікам гаспадыня Агапка, яны робяць усё, каб знайсці выйсце з гэткай няпростай сітуацыі.

Калі праводзіць паралелі з "Шляхцічам Завальням", то перад намі героі-пярэкруты: чорны, як вугаль, кашэчы кароль Варгін, што ўвасабляе нячыстага духа, становіцца ў п'есе-казцы белым "як першы зімовы снег" [5, с. 65] (знешняе праяўленне тут выступае і сімвалам унутраных якасцей персанажа); певень жа Парамон (так у Баршчэўскага звалі самога Чарнакніжніка) "чорны як смоль" [5, с. 65]; цмок завецца

Люцыпарам, што адразу выклікае асацыяцыю з апокрыфамі і творамі сусветнай класікі, але ў дадзеным выпадку гэты пярэкрут апраўдвае сваю мянушку (“той, хто нясе святло”). Народжаны для зла, ён не дапускае пранікнуць злу ў сваю душу. Усе гэтыя героі, патрапіўшы ў валадарства цемры, якое прадстаўляюць чары Чарнакніжніка, сутыкнуўшыся са злом, імкнуцца да дабра. Тут нельга не ўзгадаць Мефістофеля як “Частку сілы той ліхой / Дабро ўтвараецца з якой” [3, с. 191].

Героямі-пярэкрутамі можна назваць Чарнакніжніка і Агапку, якая трапляе пад яго чары з дапамогай пярсцёнка і забываецца на сваё каханне да Стася (матыў унутраных, душэўных пераменаў). Дарэчы, тут нельга не правесці паралель з матывам скарба ў “Фаўсце”, калі галоўны герой, жадаючы купіць каханне Грэтхен, пранікае ў яе пакой разам з Мефістофелем і пакідае шкатулку з упрыгожваннямі. Як і Маргарыта, інтуітыўна адчуваючы небяспеку, якая ідзе ад Мефістофеля, гераіня “Чарнакніжніка” кажа чараўніку: “Словы твае салодкія, ліслівыя, а вочы нядобрыя. Да таго ж у мяне ўжо ёсць жаніх. Таму схавай свой пярсцёнак” [5, с. 67].

Сам жа Чарнакніжнік, дарэчы менавіта так і называецца персанаж на працягу ўсёй казкі і ў адрозненні ад усіх астатніх герояў, якія маюць імёны, гэтай якасці пазбаўлены. Ён ператвараецца таксама ў ваўкалака (матыў знешняга ператварэння), каб трымаць людзей у страху. Мефістофель у “Фаўсце” таксама прадстае перад намі ў самых розных іпастасях і гэтаму Гётэ надае канцэптуальны сэнс. Увогуле, Чарнакніжнік кідае рэпліку, якую можна зразумець неадназначна: “Памяняем белае на чорнае” [5, с. 68]. Сказана гэта ў канкрэтнай сітуацыі адносна абмену катом на пеўня з Агапкай, але словы яго гучаць як магічная формула, і ў хуткім часе ён з дапамогай даверлівага Стася ўсе пераверне з ног на галаву і ўсталюе сваё панаванне ў доме Агапкі.

Але гэтая перамены мелі і пазітыўны вынік. Без спазнання, што ёсць зло, галоўныя героі не змаглі б зрабіць выбар на карысць дабра, а ў канцы гэтае самае зло перамагчы. Вобраз Чарнакніжніка тут больш супастаўляльны з Мефістофелем, які стварае для Фаўста сітуацыі, дзе той павінны, часта спазнаўшы саму прыроду зла, яго сутнасць, рабіць маральны выбар.

Заключэнне. Такім чынам, у п’есах С. Кавалёва “Звар’яцелы Альберт” і “Чарнакніжнік” (а тыя ў свой час робяць адсылку да “Шляхціча Завальні, альбо Беларусі ў фантастычных апавяданнях” Я. Баршчэўскага) прысутнічаюць такія матывы фаўсціяны, як сувязь з нячыстай сілай альбо спроба прадаць ёй сваю душу, што часцей за ўсё вядзе да вар’яцтва, выражаецца ў пераменах знешніх і вонкавых, у

страце гістарычнай памяці, разрыве паміж пакаленнямі, здрадзе роднай зямлі і справам продкаў. Інфернальнасці супрацьпастаўленая вялікая каштоўнасць – радзіма, сімвалічна ўвасобленая ў вобразе Плачкі, блізкім да Вечна-Жаночага ў “Фаўсце”. Так, галоўныя гераіні Амелія і Агапка, у лёсе якіх можна знайсці роднаснае вобразу Грэтхен, выбіраюць праўду, якая супрацьстаіць злу і падману. Праз пазнанне таго, што такое зло, праз сутыкненне з ім, галоўныя героі робяць выбар на карысць дабра, справядлівасці, веры, надзеі і любові.

БІБЛІЯГРАФІЧНЫЯ СПАСЫЛКІ

1. Баршчэўскі, Я. Шляхціч Завальня, альбо Беларусь у фантастастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі; уклад., прадм. і камент. М. Хаўстовіча. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 2005.
2. Бельскі, А. Сучасная беларуская літаратура: станаўленне і развіццё творчых індывідуальнасцяў (80–90-я гг.): вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў / А. Бельскі. – Мінск: Народная асвета, 1997.
3. Гётэ, Ё. В. Выбраныя творы/ Ё. В. Гётэ; уклад., прадм. Л. Баршчэўскага і П. Копанёва, камент. Л. Баршчэўскага і В. Сёмухі. – Мінск: Беларускі кнігазбор, 1999.
4. Кавалёў, С. Стомлены д’ябал: п’есы / С. Кавалёў. – Менск: Логвінаў, 2004.
5. Кавалёў, С. Чарнакніжнік / Шлях да Бэтлеему: п'есы-казкі: [для сярэдняга і старэйшага школьнага ўзросту] / С. Кавалёў. – Мінск: Мастацкая літаратура, 2009. – С. 64–82.– Рэжым доступу: http://knihi.com/Siarhiej_Kavalou/Carnakniznik.html#1. – Дата доступу: 05.06.2018.
6. Набытовіч, І. Мальфар беларускай драматургіі. Агляд творчасці Сяргея Кавалёва / І. Набытовіч // Дзеяслоў. – 2013. – № 5 (66). – С. 282–292.
7. Супранкова, Т.С. Дыялог беларускай і нямецкай культур на прыкладзе рэцэпцыі фаўсціянскіх матываў [Электронны рэсурс] / Т. С. Супранкова // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Сборник докладов I Международной Интернет-конференции, Минск, 20–28 февраля 2014 г./ ред.кол. В.Е.Гурский (отв.ред.) [и др.]. – Минск, 2014. – №002804042014. Деп. в БГУ 04.04.2014.
8. Супранкова, Т.С. Матывы фаўсціяны ў “Дзядах” А. Міцкевіча [Электронны рэсурс] / Т.С. Супранкова // Немецкая культура в контексте мировой: сб. науч. ст. – Минск: РИВШ, 2014. – С. 256–268. – Рэжым доступу: http://elib.bsu.by/handle/123456789/110627. – Дата доступу: 12.04.2018.
9. Супранкова, Т.С. Фаўсціяна ў беларускім мадэрнісцкім дыскурсе [Электронны рэсурс] / Т.С. Супранкова // Национальные культуры в межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 апр. 2017 г. / БГУ, ФСК, кафедра культурологии; редкол.: Э. А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 332–347. – Рэжым доступу: http://elib.bsu.by/handle/123456789/188971. – Дата доступу: 12.04.2018.

10. Супранкова, Т.С. Фаўсціяна ў беларускім рамантычным дыскурсе / Т.С. Супранкова // Национальные культуры в межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. В 2 ч. Ч. 2. Национальные формы художественной культуры в процессе межкультурного взаимодействия / редкол.: Э.А. Усовская (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Колорград, 2016. – С. 403–410.
11. Супранкова, Т. С. Фаўсціянская парадыгма ў міжкультурным дыялогу: ад міфалагемы да філасафемы [Электронны рэсурс] / Т. С. Супранкова // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сб. науч. ст. / редкол. О.И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Издательский центр БГУ, 2016. – С. 236–244. – Рэжым доступу: http://elib.bsu.by/handle/123456789/161066. – Дата доступу: 12.04.2018.
12. Супранкова, Т.С. Фаўсціянскія матывы ў “Стомленым д’ябле” С. Кавалёва [Электронны рэсурс] / Т.С. Супранкова // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сб. науч. ст. / редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2017. – С. 181–193. – Рэжым доступу: http://elib.bsu.by/handle/123456789/184894. – Дата доступу: 12.04.2018.
13. Супранкова, Т.С. Фаўсціянскія матывы ў творчасці Максіма Гарэцкага [Электронны рэсурс] / Т.С. Супранкова // Полымя. – 2018. – № 5. – С. 127–135. – Рэжым доступу: http://elib.bsu.by/handle/123456789/197462. – Дата доступу: 10.06.2018.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **..... 3**

АНТОНЕНКО А.Н., ТОЛКАЧЕВ Е.А. СТРУКТУРА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ С ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ 3

ГАФАРОВ Х.С. ПОСЛЕ УЛЬМА: СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ДИЗАЙНЕ 6

JESZKE J.P. UPOWSZECHNIANIE NAUKI JAKO DYSKURSY KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ. OD ŹRÓDEŁ MODERNIZACJI SPOŁECZNEJ W EUROPIE DO KONFLIKTÓW ‘WIZJI ŚWIATA I CZŁOWIEKA’ 19

МЕДВЕДЕВ Н.В. ПРОБЛЕМА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА: ПОДХОД Л. ВИТГЕНШТЕЙНА 26

СНАПКОЎСКАЯ С.В. СТАНАЎЛЕННЕ СІСТЭМЫ МАРАЛЬНЫХ КАШТОЎНАСЦЕЙ У СВЯТЛЕ БЕЛАРУСКАЙ КУЛЬТУРЫ: ГІСТАРЫЯГРАФІЧНЫ АНАЛІЗ 34

ШАЙХЫЗАДА Ж.Г. ОСОБЕННОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА 43

РАЗДЕЛ 2 УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ **..... 54**

ВОРОБЬЕВА Л.В., МАНЦУРОВА Н.В., АСТАПОВИЧ Т.Н. ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИПЛОМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 54

ГРАЧЕВА И.М. МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИОГРАФИИ ПРОКУРАТУРЫ НА БЕЛОРУССКИХ ЗЕМЛЯХ 65

ЛУКЬЯНОВИЧ И.Р., ШАВЕЛА В.А. АВТОМАТИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ИЗОБРАЖЕНИЙ В ИГРОВОМ ДИЗАЙНЕ 68

ЛУКЬЯНОВИЧ И.Р., ЩЕРБАКОВ Т.И. TYPESCRIPT И ПАТТЕРНЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ 72

МАНЦУРОВА Н.В., ВОРОБЬЕВА Л.В. О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА 74

МАСЛЮКОВА Т.И. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОЕКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТА НА ПРЕДПРИЯТИИ 80

НИФАГИН В.А., ДУБРОВИНА О.В. ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ РУКОВОДСТВА ДИПЛОМНЫМ ПРОЕКТИРОВАНИЕМ

СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА»....85
СКУРАТОВИЧ А.Л., ХИЛЬМАН Л.В. СОЦИАЛЬНЫЙ БИЗНЕС – СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО: ЕДИНСТВО И ПРОТИВОРЕЧИЕ....89
ТИЩЕНКО И.Д., ДУБРОВИНА О.В. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ THREE.JS ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕХМЕРНОЙ ГРАФИКИ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ БРАУЗЕРНЫХ ИГР....92
ХЕХНЁВА А.В. О СВЯЗИ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ ИНФОРМАТИКА» С РЕЗУЛЬТАТАМИ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ....97
ЧЕРНЕНКО О.Г., СКУРАТОВИЧ А.Л. ДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ-ЭКОНОМИСТОВ ..102
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ....111
БЕРЕЗУЦКИЙ В.И. ФОНОВАЯ МУЗЫКА И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ....111
БУТЬКО А.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКИМИ УПРАЖНЕНИЯМИ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ....116
ГЕРАСЕВИЧ А.Н., ПАРХОЦ Е.Г., ОЛЕКСЮК А.П., ТИТАРЕНКО Я.В. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА ТЕЛА СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ 122
ЗНАЧЕНОК В.С. ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РЫНОК ТРУДА И СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АССОЦИАЦИИ “КОМЕТА” (ИТАЛИЯ)....127
ЗУЕВА Е.Н. РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ....136
ИОДО О.И. ДЕСАКРАЛИЗАЦИЯ МЕДИТАЦИИ: МАЙНДФУЛНЕС КАК НОВЫЙ ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ....140
КЕДРОВСКИЙ И.А. МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОМИЧЕСКОГО 145

КОНЬКОВА О.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНЫХ ФУНКЦИЯХ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ СУПРУГОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ФАКТИЧЕСКИХ, ОФИЦИАЛЬНЫХ И ВЕНЧАННЫХ БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЯХ 155

КРАВЧЕНКО А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ 161

ЛЕВШУК Л.М., ГУЛЯКО Т.С., АЛЬШЕВСКАЯ С.В., ЗАГАРСКИХ И.Н. ОСОБЕННОСТИ И РАЗЛИЧИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ ОТДЕЛЕНИЯ АНЕСТЕЗИОЛОГИИ И РЕАНИМАЦИИ 168

ОМЕЛЮСИК В.С. ВЛИЯНИЕ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ НА МОТИВАЦИЮ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ 9-11 КЛАССОВ 174

ПАНТЮК И.В. ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ ОБ ОСНОВНЫХ УГРОЗАХ И ОПАСНОСТЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА 178

ПРОХОРЕНКО О.Г. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 182

ФОМЕНОК Е.Г. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК ПОПЫТКА ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 193

ЧЕРНЕНКО И.С. О МЕСТЕ И РОЛИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ, ВИДЕОХОСТИНГОВ И ОНЛАЙН КОНКУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 201

ШЕСТИЛОВСКАЯ Н.А. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ПАРАЛИМПИЙЦЕВ РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КЛАССОВ 204

РАЗДЕЛ 4. ЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ 212

АВЕРЧЕНКО В.И. СТРУКТУРА СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЭТНОФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 212

ВАЖНІК С.А. ДАТЫЎ КАРЫСЦІ / ШКОДЫ Ў СТРУКТУРЫ ПОЛЬСКАГА І БЕЛАРУСКАГА СКАЗА: ВЫНІКІ КАНТРАСТЫЎНАГА АНАЛІЗУ 222

ВАРАНОВІЧ В.В. АПІСАЛЬНЫЯ ПРЭДЫКАТЫ ЯК ПРАЯВА АНАЛІТЫЗМУ Ў БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ 227

ВОЕВОДИН В.С., КОПАЧ О.И. СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЗОВОЙ ОНОМАСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ 234
ДАСЬКО А.А. ОПИСАНИЕ КАК ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ФОРМА 240
ЗАПРУДСКАЯ К.Д. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СПОРТИВНОЙ ЛЕКСИКИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК 249
ЗЯНОЎКА Я.С. ПРАБЛЕМА НАВУЧАННЯ ІНТАНАЦЫІ І СПОСАБЫ ЯЕ ВЫРАШЭННЯ.....252
ПРЫГОДЗІЧ А.А. З ГІСТОРЫІ ФУНКЦЫЯНАВАННЯ ВЫТВОРЧА-ГАСПАДАРЧЫХ ТАПАНІМІЧНЫХ НАЙМЕННЯЎ 259
СИДОРОВИЧ Д.О., ДОЛГОВА А.Д. КОНЦЕПТ «СЧАСТЬЕ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ 264
УЛАНОВИЧ О.И., МУХАМЕДСАПАРОВА Д.М. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ЯРОСТЬ / ГНЕВ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ.....271
ЯН ЯН ПРИВЛЕКАЮЩИЕ ВНИМАНИЕ СЛОВА И ИХ ФУНКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....279
***РАЗДЕЛ 5 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ*.....285**
БЛИНКОВА Л.М. ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМУ 285
БОРИЧЕВСКАЯ А.А., ДУБРОВСКАЯ Е.В. ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 290
ВОСТРИКОВА И.Ю., СТРЕЛЬНИКОВА М.А. РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....298
ЗЕЛЕНОВСКАЯ А.В., КОЗЕЛЕЦКАЯ И.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ 303
ЗУБОВСКАЯ Н.К., СМИРНОВА Н.М., КОВГАН И.И. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.....308
ЛУКИНА Л.В. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ 314

ОГАНДЖАНЯН О.П., МАСЛИНИЧЕВА А.С. РАЗРАБОТКА ДИЗАЙНА ВЕБ-КВЕСТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ ТУРКМЕНИСТАНА РУССКОМУ ЯЗЫКУ 322
ТОВМИРЗАЕВ Д.Р., КУНЦЕВ В.А., СЕРЕБРЯКОВА Л.М. ПРОГРАММА-ТРЕНАЖЕР ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКИ 328
ХОДОНОВИЧ В.Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕРВИСОВ NUCLINO, TORCHPAD, MOODLE ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИКИ-ГЛОССАРИЯ ПО ИЗУЧАЕМЫМ УЧЕБНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ») 334
ШАБАН О.П. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ 342
ШЕЛЕСТОВА Т.Ю. АНАЛИЗ ВНЕДРЕНИЯ МЕТОДИКИ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛ) 351
SHISHKINA N.M., MALYKHINA N.I. СПОСОБ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 357
ШУВАРИНА С.М. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ФОРМАТ ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ 360
РАЗДЕЛ 6. ДИЗАЙН В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ 365
БОРТНИК Ю.Ф. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «АКАДЕМИЧЕСКИЙ РИСУНОК» 365
ГОЛУБЕВ В.В. ГУМАНИЗАЦИЯ И КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА ЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ 370
ГОПИЕНКО О.Е. ПО ПУТИ НАИБОЛЬШЕГО СОПРОТИВЛЕНИЯ. 377
ГОПИЕНКО О.Е., ДАНДЖУМА М.И. СОВРЕМЕННАЯ КНИГА: ОТ БУМАЖНОЙ К ЭЛЕКТРОННОЙ 383
ЛЕНСУ Я.Ю. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ФАКТОРОВ ПРЕДМЕТНОГО ФОРМООБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ 387
ФРОЛОВА Н.Ю. ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА .. 391
ФРОЛОВА Н.Ю., ШАРАПОВ В.С. КОМПОЗИЦИОННЫЕ ПРИНЦИПЫ В МУЛЬТИПЛИКАЦИИ 398

ЦВИРКО А.С. СЕМИОТИКА И СТИЛИСТИКА СОВРЕМЕННОГО ТОВАРНОГО ЗНАКА В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ 402

***РАЗДЕЛ 7. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ*.....408**

АБРАМОВА С.Г., СТРУНКОВА Е.С. ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ МУЖЧИНАМИ И ЖЕНЩИНАМИ В ПЕРИОД ВИКТОРИАНСКОЙ ЭПОХИ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР» 408

БЕЛИКОВА А.И., СТАРОВОЙТОВА М.А., БЛИНКОВА Л.М. ТЕРНИСТЫЙ ПУТЬ ДВИЖЕНИЯ ЗА ИЗБИРАТЕЛЬНОЕ ПРАВО ЖЕНЩИН В США 414

ВЕРНИКОВСКАЯ В.А. СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУЛЬТУРЫ РУБЕЖА XIX–XX ВВ. ..420

ВАРАБ'ЁВА В.А. МЕХАНІЧНАЯ КАНТАМІНАЦЫЯ ЯК СРОДАК ВЫРАЖЭННЯ ПОСТМАДЭРНІСЦКАЙ ЭСТЭТЫКІ (НА ПРЫКЛАДЗЕ НАРОДНАЙ ДРАМЫ "ЦАР МАКСІМІЛІЯН") 425

ДИЧКОВСКАЯ Е.А., БОНДАРЕНКО А.В., СИДОРОВИЧ А.Р. ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛЬНОЙ ИНДУСТРИИ НА МАССОВОЕ МЫШЛЕНИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕКОНСТРУКЦИЯ НА ПРИМЕРЕ ТЕАТРОВ БРОДВЕЯ 432

ДИЧКОВСКАЯ Е.А., СУЛИМА Д.В. ФЕНОМЕН «РАССЕРЖЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ» В БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ XX СТОЛЕТИЯ 440

ЗЕЛЕЗИНСКАЯ Н.С. НОВЫЙ ИСТОРИЗМ И ШЕКСПИРОВЕДЕНИЕ СЕГОДНЯ: ЭКСКУРС В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ИСТОРИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫХ БИОГРАФИЙ У. ШЕКСПИРА 447

НОВИКОВА Н.М. ДАНИНЫ ГОСПОДАРСКИЕ «НА РЕЦЕ НА ЛОШИЦИ» 454

ПОЛОВЦЕВ Д.О., ЕФИМЧИК А.А. КАТЕГОРИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА В «СКАЗКАХ СТАРОГО ВИЛЬНЮСА» М. ФРАЯ.....465

СЕЛЬЧЕНОК Е.К. ТРАНСФОРМАЦИЯ ИДЕЙ ГНОСТИЦИЗМА В ЕВРОПЕЙСКОЙ КУЛЬТУРЕ 474

СУПРАНКОВА Т.С. ФАЎСЦІЯНСКІЯ МАТЫВЫ Ў "ЗВАР'ЯЦЕЛЫМ АЛЬБЕРЦЕ" І "ЧАРНАКНІЖНІКУ" С. КАВАЛЁВА.....485

CONTENTS

SECTION 1. MODERN STRATEGIES OF HUMANITARIAN EDUCATION **3**

ANTONENKO A.N., TOLKACHEV E.A. THE STRUCTURE OF TRAINING SPECIALISTS WITH HIGHER EDUCATION: WAYS OF IMPROVEMENT 3

GAFAROV H.S. AFTER ULM: SEMANTIC APPROACH IN DESIGN 6

JESZKE J.P. POPULARIZATION OF SCIENCE AS A DISCOURSE OF SOCIAL COMMUNICATION. FROM THE SOURCES OF SOCIAL MODERNIZATION IN EUROPE TO THE CONFLICTS OF THE 'VISION OF THE WORLD AND THE MAN' 19

MEDVEDEV N.V. THE PROBLEM OF INTERCULTURAL DIALOGUE: WITTGENSTEIN'S APPROACH 26

SNAPKOUSKAYA S.V. THE DEVELOPMENT OF MORAL VALUES SYSTEM IN THE LIGHT OF THE BELARUSSIAN CULTURE: HISTORIOGRAPHICAL ANALYSIS 34

SHAIKHYZADA ZH.G. THE PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO FUTURE TECHNICAL SPECIALISTS IN THE HIGHER EDUCATION OF KAZAKHSTAN 43

SECTION 2. KNOWLEDGE MANAGEMENT IN HUMANITARIAN EDUCATION **54**

VOROBYOVA L.V., MANTSUROVA N.V., ASTAPOVICH T.N. WAYS OF IMPROVING GRADUATE WORKS QUALITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM 54

HRACHOVA I.M. INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS IN THE STUDY OF THE PROSECUTOR'S OFFICE HISTORIOGRAPHY IN BELARUS 65

LUKYANOVICH I., SHAVELA V. AUTOMATION OF IMAGE PREPARATION IN GAME DESIGN 68

LUKYANOVICH I., SCHCHARBAKOU T. TYPESCRIPT AND DESIGN PATTERNS 72

MANTSUROVA N.V., VOROBYOVA L.V. ABOUT THE NEED OF NEW COMPETENCES FORMATION WHILE TRAINING SPECIALISTS IN MANAGEMENT 74

MASLJUKOVA T.I. ENTERPRISE PROJECT MANAGEMENT SYSTEM IMPROVEMENT 80

NIFAGIN V., DOUBROVINA O. INNOVATIVE ASPECTS OF STUDENTS MAJORING IN APPLIED COMPUTER SCIENCE DIPLOMA WORKS SUPERVISION 85
SKURATOVICH A.L., KHILMAN L.V. SOCIALBUSINESS – SOCIAL ENTREPRENEURSHIP: UNITY AND CONTRADICTION 89
TISHCHENKO I., DOUBROVINA O. THREE.JS APLLICATION FOR 3D GRAPHICS FOR BROWSER GAME DEVELOPMENT 92
HEHNIOVA A.V. CORRELATION BETWEEN THE ACADEMIC PERFORMANCE OF THE FIRST YEAR STUDENTS OF "APPLIED INFORMATICS" SPECIALITY AND THE RESULTS OF CENTRALIZED TESTING 97
CHARNENKA V.G., SKURATOVICH A.L. DUAL EDUCATION AS THE BASIS FOR TRAINING MANAGERS-ECONOMISTS 102
SECTION 3. PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND SOCIO-CULTURAL ASPECTS OF THE MODERN EDUCATION SYSTEM ...111
BEREZUTSKY V.I. BACKGROUND MUSIC AND EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE MEDICAL UNIVERSITY 111
BUTSKO A.V. THE FEATURES OF THE FORMING MOTIVATION TOWARDS TO THE PHYSICAL EXERCISES IN THE OUTSIDE OF AUDITORIUM OF STUDENTS ACTIVITIES OF THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION 116
GERASEVICH A.N., PARKHOTS E.G., OLEKSIUK A.P., TITARENKO Y.V. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE INDICATORS OF THE BODY COMPOSITION OF MODERN STUDENTS 122
ZNACHONAK V.S. INTEGRATION OF EDUCATION PROCESS INTO LABOUR MARKET AND SOCIAL ADAPTATION OF YOUTH AS A SOCIAL AND POLITICAL ISSUE: EXPERIENCE OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ASSOCIATION "COMETA" (ITALY) 127
ZUYEVA E.N. THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN CONDITIONS OF POST-NONCLASSICAL RATIONALITY 136
IODA A.I. DESACRALIZATION OF MEDITATION. MINDFULNESS AS A NEW THERAPY TOOL 140
KEDROVSKI I.A. MANIPULATIVE STRATEGIES OF POLITICAL COMMUNICATION FROM THE PERSPECTIVE OF COMICALITY ..145
KONKOVA O.V. IDEAS ABOUT FAMILY ROLES AND MARITAL SATISFACTION OF SPOUSES IN A DE-FACTO, OFFICIAL AND RELIGIOUS MARITAL RELATIONS 155

KRAVCHENKO A.A. HEALTHY LIFESTYLE FORMATION OF HUMANITARIAN STUDENTS THROUGH PHYSICAL CULTURE.... 161
LEVSHUK L.M., GULYAKO T.S., ALSHEVSKAYA S.V., ZAGARSKY I.N. PECULIARITIES AND DIFFERENCES IN PSYCHOEMOTIONAL STATE OF ANAESTHESIOLOGY AND REANIMATION DEPARTMENT MEDICAL STAFF..... 168
AMIALIUSIK V.S. THE INFLUENCE OF LOCUS OF CONTROL ON STUDENTS' FUTURE CAREER MOTIVATION (GRADES 9-11) 174
PANTIOUK I.V. FIRST-YEAR HUMANITARIAN STUDENTS' AWARENESS OF THE MAIN THREATS AND DANGERS OF THE MODERN WORLD..... 178
PRAKHARENKA A. STUDENT'S PERSONAL POTENTIAL DEVELOPMENT IN RESEARCH ACTIVITY 182
FOMENOK E.G. THE BOLOGNA PROCESS AS AN ATTEMPT TO OVERCOME THE CONTRADICTIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM..... 193
CHERNENKO I. SOCIAL NETWORKS, VIDEO HOSTING AND ONLINE COMPETITIONS PLACE AND ROLE IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESS..... 201
SHESTILOVSKAYA N.A. COPING STRATEGIES OF PARALYMPIAN OF DIFFERENT SPORT CLASSES..... 204
SECTION 4. LANGUAGE COMMUNICATION IN THE MODERN MULTICULTURAL WORLD 212
AVERCHENKO V.I. THE STRUCTURE OF THE SEMANTIC FIELD OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ETHNONYMS IN THE ENGLISH LANGUAGE 212
VAZHNIK S.A. DATIVUS COMMODI / INCOMMODI IN THE STRUCTURE OF THE POLISH AND BELARUSIAN SENTENCES: THE RESULTS OF THE CONTRASTIVE ANALYSIS 222
VARANOVICH V. DESCRIPTIVE PREDICATES AS AN ANALYTIC PHENOMENON IN THE BELARUSIAN LANGUAGE 227
VAYEVODZIN V.S., KOPACH A.I. STRUCTURAL PECULIARITIES OF THE BASIC ONOMASTIC TERMINOLOGY IN ENGLISH AND RUSSIAN 234
DASKO A.A. REPRESENTATION OF DESCRIPTION MODES AS LOGICAL-GRAMMATICAL FORMS 240
ZAPRUDSKAYA K.D. FEATURES OF SPORTS VOCABULARY TRANSLATION FROM ENGLISH INTO RUSSIAN..... 249

ZIANOUKA Y.S. INTONATION AS THE SUBJECT OF TEACHING.....252
PRIGODICH E. FROM THE HISTORY OF INDUSTRIAL AND ECONOMIC TOPONYMIC NAMES FUNCTIONING 259
SIDAROVICH D.O., DOLGOVA A.D. CONCEPT “HAPPINESS” IN THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES 264
ULANOVICH O.I., MUKHAMEDSAPAROVA J.M. ETHNIC AND CULTURAL SPECIFICITY OF METAPHORIC IMAGES IN PHRASEOLOGICAL EXPLICATION ON ‘ANGER’ CONCEPT IN ENGLISH, RUSSIAN AND TURKMEN.....271
YANG YANG ATTENTION-GETTING WORDS AND THEIR FUNCTIONS IN MODERN CHINESE.....279
***SECTION 5. LINGUODIDACTIC TECHNOLOGIES IN FORMING READINESS FOR INTERCULTURAL DIALOGUE*.....285**
BLINKOVA L.M. INTERACTIVE APPROACH TO TEACHING WRITING.....285
BORICHESVKAYA A.A., DUBROVSKAYA E.V. FOREIGN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.....290
VOSTRIKOVA I.Y., STRELNIKOVA M.A. THE ROLE OF CONTINUOUS ASSESSMENT IN AN ESP COURSE 298
ZELIANOUSKAYA A.W., KOZELETSKAYA I.N. USING OF THE LEARNING PLATFORM MOODLE IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING.....303
ZUBOVSKAYA N., SMIRNOVA N., KOVGAN I. LANGUAGE LEARNING ACTIVITIES 308
LUKINA L.V. STUDYNG ENGLISH VOCABULARY AND INTERCULTURAL COMMUNICATION.....314
OGANDZHANIAN O.P., MASLINICHEVA A.S. WEB-QUEST DESIGN DEVELOPMENT FOR TEACHING RUSSIAN TO TURKMEN STUDENTS.....322
TOVMIRZAYEV D.R., KUNTSEV V.A., SEREBRYAKOVA L.M. TRAINING PROGRAM FOR LEARNING ENGLISH VOCABULARY 328
KHODONOVICH V.L. THE USAGE OF NUCLINO, TORCHPAD, MOODLE SERVICES IN THE WIKI-GLOSSARY ON THE DISCIPLINES STUDIED COMPILING (ON THE EXAMPLE OF THE ACADEMIC DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGES PRACTICE") 334
SHABAN O.P. MODERN APPROACHES TO TEACHING WRITING IN THE GERMAN LANGUAGE 342

SHELESTOVA T.Y. THE ANALYSIS OF IMPLEMENTATION OF EARLY ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN ELEMENTARY SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF THE KAZAKHSTAN SCHOOLS)..... 351
SHISHKINA N.M., MALYKHINA N.I. A WAY TO PROMOTE STUDENTS' INDEPENDENT STUDY WHILE LEARNING A FOREIGN LANGUAGE 357
SHUVARINA S.M. DISTANCE LEARNING AS A MODERN FORMAT OF OBTAINING KNOWLEDGE..... 360
SECTION 6. DESIGN IN THE MULTICULTURALWORLD 365
BORTNIK Y.F. CONCEPTUAL MODEL OF "ACADEMIC DRAWING" DISCIPLINE..... 365
HOLUBEU U. DESIGN-EDUCATION HUMANIZATION AND CONCEPTUALIZATION AS IMPORTANT METHODOLOGICAL INSTALLATION OF ITS IMPROVEMENT 370
*HAPIYENKA V.*ALONG THE PATH OF THE GREATEST RESISTANCE 377
HAPIYENKA V., DANJUMA M. A MODERN BOOK: FROM PAPER EDITION TO ELECTRONIC 383
LENSU Y.Y. METHODS OF SUBJECT FORM MAKING FACTORS STUDY IN THE PROCESS OF DESIGN STUDENTS TRAINING..... 387
FROLOVA N.U. THE SPECIFICS OF RUSSIAN DESIGN-EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE INTERNATIONAL EXPERIENCE..... 391
FROLOVA N.U., SHARAPOV V.S. COMPOSITIONAL PRINCIPLES IN ANIMATION 398
TSVIRKO A.S. SEMIOTICS AND STYLISTICS OF THE MODERN TRADEMARK IN THE REPUBLIC OF BELARUS..... 402
SECTION 7. THEORY AND PRACTICE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION 408
ABRAMOVA S.G., STRUNKOVA E.S. THE RELATIONSHIP BETWEEN MEN AND WOMEN IN THE VICTORIAN ERA (ON THE EXAMPLE OF "JANE EYRE" BY CHARLOTTE BRONTE)..... 408
BELIKOVA A.I., STAROVOITOVA M.A., BLINKOVA L.M. A THORNY PATH OF WOMEN'S SUFFRAGE MOVEMENT IN THE USA..... 414
VERNIKOUSKAYA V.A. SYNERGETIC APPROACH AS A METHODOLOGY OF STUDYING THE CULTURE OF THE XIX–XX CENTURIES..... 420

VARABYOVA V.A. MECHANICAL CONTAMINATION AS A MEANS OF POSTMODERN AESTHETICS EXPRESSION (ON THE EXAMPLE OF FOLK DRAMA “TSAR MAXIMILIAN”) 425
DZICHKOUSKAYA K.A., BONDARENKO A.V., SIDOROVICH A.R. THE INFLUENCE OF THE THEATER INDUSTRY ON MASSIVE THINKING: HISTORICAL RECONSTRUCTION ON THE EXAMPLE OF THE THEATERS OF BROADWAY 432
DZICHKOUSKAYA K.A., SULIMA D.V. THE PHENOMENON OF THE "ANGRY YOUNG MEN" IN THE BRITISH LITERATURE OF THE XX CENTURY 440
ZELEZINSKAYA N. NEW HISTORICISM AND SHAKESPEAREAN STUDIES TODAY 447
NOVIKOVA N.M. OWNERS’ ALLOTMENTS "ON THE LOSHITSA RIVER".....454
POLOVTSEV D.O., EFIMCHIK A.A. ARTISTIC SPACE CATEGORY IN M. FRY’S “TALES OF OLD VILNIUS” 465
*SELCHENOK E.*TRANSFORMATION OF GNOSTICISM IDEAS IN EUROPEAN CULTURE.....474
SUPRANKOVA T. MOTIVES OF FAUST-CONCEPT IN “THE CRAZY ALBERT” AND “THE WARLOCK” BY S. KAVALYOU.....485

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы V Международной научно-практической конференции

Минск, 18–19 октября 2018 г.

На русском, белорусском, польском и английском языках

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *О. А. Воробьёва*

Дизайн обложки *Е. В. Дзюба*

Подписано в печать 10.10.2018. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 29,53. Уч.-изд. л. 28,77.
Тираж экз. Заказ

Белорусский государственный университет
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета»
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 2/63 от 19.03.2014.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск

ДЛЯ ЗАМЕТОК