

# Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

*Галоўны рэдактар:*

А.М. Сендзер

*Намеснік галоўнага рэдактара:*

С.А. Марзан

*Міжнародны савет*

В.Р. Бязрогаў (Расія)

Ф.Я. Васілюк (Расія)

Марцін Грабэ (Германія)

Андраш Золтан (Венгрыя)

Ежы Нікітаровіч (Польшча)

Фелікс Чыжэўскі (Польшча)

П.М. Ямчук (Украіна)

*Рэдакцыйная калегія:*

У.А. Сенькавец

(адказны рэдактар)

В.У. Будкевіч

І.Я. Валітава

В.І. Іўчанкаў

Т.А. Кавальчук

А.А. Лукашанец

Л.Г. Лысюк

З.П. Мельнікава

В.Ф. Русецкі

А.С. Сляповіч

В.І. Сянкевіч

І.А. Швед

У.А. Янчук

Пасведчанне аб рэгістрацыі

ў Міністэрстве інфармацыі

Рэспублікі Беларусь

№ 1337 ад 28 красавіка 2010 г.

Адрас рэдакцыі:

224665, г. Брэст,

бульвар Касманаўтаў, 21

тэл.: 21-72-07

e-mail: [vesnik@brsu.brest.by](mailto:vesnik@brsu.brest.by)

Часопіс «Веснік Брэсцкага

ўніверсітэта» выдаецца

з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

**НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС**

Выходзіць два разы ў год

Заснавальнік – Установа адукацыі  
«Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна»

**№ 2 / 2017**

У адпаведнасці з Дадаткам да загада

Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь

ад 01.04.2014 № 94 (у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай

камісіі Рэспублікі Беларусь ад 13.01.2017 № 6) часопіс

«Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»

ўключаны ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь

для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў

па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

# ЗМЕСТ

## ФІЛАЛОГІЯ

<b>Синкевич Т.И.</b> Лимнонимия Витебщины: история и современность .....	5
<b>Клундук С.С., Якубук Н.Р.</b> Земляробчая лексіка як утваральная база мікратапаніміі Пабужжа .....	13
<b>Мельнікава З.П.</b> Герменеўтычнае прачытанне рамана Кузьмы Чорнага «Вялікі дзень»: вобразна-матыўная структура, філасофска-аксіялагічныя дамінанты .....	20
<b>Бароўская І.А.</b> «Асобны мацярык нацыянальнай паэзіі» Анатоля Вяцінскага .....	28
<b>Бут-Гусаім С.Ф.</b> Уласныя асабовыя імёны ў кантэксце твораў Уладзіміра Калесніка .....	36
<b>Ляхач Т.П., Дроздовіч Ю.В.</b> Выражэнне дуалістычнасці міровоспрыятця сродствамі морфемнага і лексічнага паўтара ў расказе О. Генры «Квадратура круга» .....	43
<b>Тарасава Т.М.</b> Экзістэнцыяльная свядомасць і формы яе ўвасаблення ў беларускай прозе ХХ ст. ....	53
<b>Матэко І.Д.</b> Камунікатывны дысбаланс пры пераводзе рускіх вопросительных высказыванняў з часткай <i>разве</i> на французскі язык .....	59
<b>Бруцкая А.А.</b> Пераклад англійскіх дзеяслоўных форм працяглага трывання на беларускую мову .....	67
<b>Садоўская А.С., Якалцэвіч М.А.</b> Рэлігійная лексіка ва ўстойлівых адзінках мовы: лексіка-семантычны аспект .....	76

## ПЕДАГОГІКА

<b>Сендер А.Н., Соколова Т.В.</b> Волонтерская дзейнасць як сродства фарміравання сацыяльнага інтэлекта будучых спецыялістаў па сацыяльнай рабоце ў кантэксце іх прафесійнай падрыхтоўкі ....	87
<b>Максімук Л.М., Левонюк Л.Е.</b> Выкарыстанне адукацыйных тэхналогій у рамках прафесійна арыентаванага навучання інастранныму языку ў вузе .....	95
<b>Казаручык Г.Н.</b> Фарміраванне слоўнага антонімаў у дзяцей старшага дошкільнага ўзроста з агульным недаразвіццём рэчы .....	106
<b>Сывашынская Е.Ф.</b> Педагагічныя ўмовы інклюзывнага адукацыі студэнтаў з парушэннямі ауцістычнага спектра .....	117
<b>Якубовіч С.К., Козулько А.Н.</b> Спавіральны аналіз спававальнага надзейнасці наймаўшых талкацеляў ядра .....	126
<b>Каранкевіч А.І.</b> Крытэрыі ацэнкі прафесійна важнага якасцяў курсантаў установаў адукацыі Міністэрства ўнутраных дзялаў .....	135

## ПСІХАЛОГІЯ

<b>Москалюк В.Ю.</b> Асабнасці гендарнай ідэнтычнасці ў зрелым ўзросте .....	145
<b>Лысюк Л.Г., Голиков В.В.</b> Супружеская ідэнтычнасць у дзяўчынак ў перыяд перахода ад юнасці да ранняга ўзроста .....	153
<b>Черепанова И.В., Черепанов О.А.</b> Брачна-сямейныя ўстаноўкі маладых жанчын ў кантэксце савременнага сацыяльнага рэкламы .....	166
<b>Будько Т.С., Лукьянчик С.В.</b> Пазнавальнае развіццё дзяцей трэцяга года жыцця ў працэсе прадукцывага дзейнасці .....	174
<b>Лауткіна С.В., Курносав Н.А.</b> Асабнасці эмацыянальнага інтэлекта ў дарослых з інтэлектуальнай недастатковасцю .....	180

## ПАДЗЕІ

<b>Сенькавец У.А.</b> Да 70-годдзя Алеся Разанава .....	187
---	-----



# *Vesnik*

*of Brest University*

**Editor-in-chief:**  
A.M. Sender

**Deputy Editor-in-chief:**  
S.A. Marzan

**International Board:**  
V.V. Byazrogav (Russia)  
F.Y. Vasilyuk (Russia)  
Martin Grabe (Germany)  
Andrash Zoltan (Hungary)  
Ezhi Nikitarovich (Poland)  
Felix Chizhevski (Poland)  
P.M. Yamchuk (Ukraine)

**Editorial Board:**  
U.A. Senkavets  
(managing editor)  
V.Y. Budkevich  
I.Y. Valitava  
B.I. Iuchankav  
T.A. Kavalchuk  
A.A. Lukashanets  
L.G. Lysyuk  
Z.P. Melnikava  
V.F. Rusetski  
I.A. Shved  
A.S. Slyapovich  
V.I. Syankevich  
Y.A. Yanchuk

Registration Certificate  
by Ministry of Information  
of the Republic of Belarus  
№ 1337 from April 28, 2010

Editorial Office:  
224665, Brest,  
Boulevard Cosmonauts, 21  
tel.: 21-72-07  
e-mail: [vesnik@brsu.brest.by](mailto:vesnik@brsu.brest.by)

Published since December 1997

## Series 3

**PHILOLOGY**

**PEDAGOGICS**

**PSYCHOLOGY**

**SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL**

Issued two times a year

Founder – Educational institution  
«Brest state university named after A.S. Pushkin»

**№ 2 / 2017**

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 № 94 (as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 13, 2017 № 6) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

# INDEX

## PHILOLOGY

<b>Sinkiewicz T.I.</b> Limnonimiya of Vitebsk Region: History and Present.....	5
<b>Klunduk S.S., Yakubuk N.R.</b> Agricultural Vocabulary as a Forming Basis of Pobuzhie's Microtoponymy .....	13
<b>Melnikava Z.P.</b> Hermeneutic Reading of the Novel by Kuzma Chorny «Great Day»: Figurative and Motivic Structure, Philosophical and Axiological Dominants.....	20
<b>Barouskaya I.A.</b> «A Separate Continent National Poetry» Anatol Viartsinsky's.....	28
<b>But-Gusaim S.F.</b> Proper Personal Names in the Context of Literary Works by Uladzimir Kalesnik.....	36
<b>Likhach T.P., Drozdovich J.V.</b> The Explicature of Dualism in Reality Perception by Means of Word Repetition and Morphemic Iteration in the Story «Squaring the Circle» by O. Henry.....	43
<b>Tarasava T.M.</b> Existential Consciousness and its Forms in Belarus Prose of XX Century .....	53
<b>Matko I.D.</b> Communicative Misbalance in Translation of Russian Question Interpretation with a Particle <i>разве</i> in the French Language.....	59
<b>Brutskaya A.A.</b> The Translation of English Analytical Forms of Continuous Aspect into Belorussian .....	67
<b>Sadouskaya A.S., Yakaltsevich M.A.</b> Religious Vocabulary in Stable Units of Language: Lexical and Semantic Aspect.....	76

## PEDAGOGICS

<b>Sender A.N., Sokolova T.V.</b> Volunteer Activity as a Means of Forming the Social Intelligence of Future Specialists in Social Work in the Context of Their Professional Training .....	87
<b>Maksimuk L.M., Levonyuk L.Y.</b> Use of Educational Technologies in the Framework of Professionally Oriented Foreign Languages Teaching at University.....	95
<b>Kazaruchik G.N.</b> Formation of the Dictionary of Antonyms in Children of Senior Preschool Age with General Underdevelopment of Speech.....	106
<b>Sivashinskaya E.F.</b> Pedagogical Conditions of Inclusive Education of Students with Autism Spectrum Disorders ...	117
<b>Yakubovich S.K., Kozulko A.N.</b> Comparative Analysis of Competitive Reliability of the Strongest Shot-Putters ....	126
<b>Karankevich A.I.</b> The Criteria of Evaluation of Professionally Important Quality of the Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs.....	135

## PSYCHOLOGY

<b>Moskaliuk V.Yu.</b> The Characteristic of Gender Identity in Mature Adulthood .....	145
<b>Lysyuk L.G., Golikov V.V.</b> The Marriage Identity of Women in the Transition from Adolescence to Early Adulthood.....	153
<b>Cherepanova I.V., Cherepanov O.A.</b> The Marriage and Family Attitudes of Young Women in the Context of Contemporary Social Advertising.....	166
<b>Budzko T.S., Lukyanchik S.V.</b> Cognitive Development of Children in the Third Year of their Life in Productive Activities.....	174
<b>Lautkina S.V., Kurnosova N.A.</b> Peculiarities of Emotional Intelligence in Adults with Intellectual Disability ....	180

## EVENTS

<b>Senkavets U.A.</b> To the 70th Anniversary of Ales Razanau.....	187
--	-----

**Т.И. Синкевич**

канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания  
Витебского государственного университета имени П.М. Машерова  
e-mail: [swetik.shah@mail.ru](mailto:swetik.shah@mail.ru)

## ЛИМНОНИМИЯ ВИТЕБЩИНЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Лимнонимия Витебщины сформировалась под влиянием языковых и экстралингвистических факторов. Особенности географического положения, исторического развития и присутствие на данной территории в прошлом разных этносов (финно-угров, балтов и славян) обеспечили наличие большого числа субстратных гидронимов, являющихся свидетельством межкультурных и межъязыковых контактов. Кроме того, во многом номинация водных объектов проходила на базе региональной апеллятивной лексики. Многие названия просты и понятны как с точки зрения структуры, так и с точки зрения семантики; история других точно установлена; третья группа – это те, в основе которых можно предполагать как славянский, так и другой языковой источник. Семантический и структурный анализ названий озер Витебщины подтверждает закономерности, выявленные исследователями на других территориях, и позволяет уточнить и дополнить их новыми фактами. Лимнонимы, являя собой фрагмент языковой картины мира, дают также огромный материал для исследования быта, традиций, взглядов наших предков, помогают понять, каким образом шел процесс заселения Витебщины.*

### Введение

История заселения земель, сложные и давние контакты с разными народами, разнообразная по природным условиям территория, материальная и духовная культура наших предков – все это нашло отражение в структуре и семантике названий озер Витебщины. Вода всегда давала жизнь, а потому и поселения возникали на берегах рек и озер.

Цель статьи – выявить структурные и семантические особенности наименования озер Витебщины как одного из древнейших регионов, заселенных славянами, показать их роль в формировании языковой картины мира наших предков.

Материалом нашего исследования послужили 1 498 лимнонимов Витебщины. Ведущим методом исследования был описательный метод как триединство приемов наблюдения, анализа и систематизации результатов исследования. При сопоставлении изучаемых фактов с уже известными использовался структурно-сопоставительный метод. Лимнонимы Витебщины сопоставлялись с гидронимическим материалом соседних территорий, что позволило посмотреть на каждое отдельное название как на элемент системы наименований той или иной территории. Кроме того, для аргументации результатов наблюдения применялись элементы статистического метода посредством использования методики количественных подсчетов.

С точки зрения структуры, с учетом частеречной принадлежности на исследованной нами территории можно выделить **простые, составные и сложные названия озер**.

**Простыми** мы будем называть лимнонимы, состоящие из одного корня, осложненные и не осложненные аффиксами. Это наиболее продуктивный разряд наименований (примерно 61 % от общего числа названий озер региона).

Учитывая частеречную принадлежность, выделяем 2 типа простых лимнонимов:

- 1) простые лимнонимы в форме имени существительного;
- 2) простые лимнонимы в форме субстантивированного прилагательного.

Группа названий в форме существительного представлена названиями *Березинок, Бор, Гвоздок, Клешка, Линец, Поганик, Солонец* и др. Эти лимнонимы могут иметь различную морфологическую и словообразовательную структуру. Слова-названия дан-

ной группы могут относиться к единственному или множественному числу, а лимнонимы, имеющие форму единственного числа, – к среднему, женскому или мужскому роду: *Борок, Березино, Галинец, Руденька* и др.

По словообразовательному признаку в пределах данного типа нами выделяются модели. Каждая модель объединяет лимнонимы, образованные при помощи определенного форманта.

Простые форманты озерных наименований представлены флексиями со словообразовательными функциями, суффиксами, префиксами, безаффиксными средствами словообразования. Среди простых лимнонимов форманты могут быть определены как суффиксальные, флексийные, конфиксальные, суффиксально-флексийные, префиксальные, безаффиксные. По каждой модели приводятся все зафиксированные названия независимо от функции форманта (апеллятивной или топонимической). Такой принцип подачи материала дает возможность более полно охарактеризовать каждую топонимическую модель, показать ее продуктивность, соотношение гидронимических формантов и соответствующих апеллятивных, ойконимических словообразовательных средств, проанализировать становление гидронимической функции формантов.

Группа лимнонимов в форме субстантивированного прилагательного включает, например, названия озер: *Бочево, Вырвино, Зайково, Недружно* и др.

Наличие достаточно обширной группы субстантивированных прилагательных можно объяснить тем, что составные топонимы ввиду высокой частоты их употребления стремятся к упрощению своей формы. Мы придерживаемся мнения тех топонимистов (Р.А. Агеев, З.В. Рубцова, Н.В. Подольская), которые говорят о том, что упрощение структуры составного наименования в некоторых случаях достигается утратой одного из его членов, при этом отпадает определяемое слово и «одновременно с эллиптированием происходит субстантивация» [6, с. 49].

Частотой употребления лимнонимов и традицией восточнославянских языков, которые «даже иноязычные топонимы воспринимают как существительные» [6, с. 54], объясняется превосходство лимнонимов в форме существительного над лимнонимами в форме прилагательного и преобладание простых наименований над составными. По мнению И.А. Воробьевой, апеллятив или НТ может находиться «при топониме, а не в его составе» [6, с. 75]. Этот языковой факт особенно часто отмечается при функционировании имени собственного в устной речи, когда собеседники знают, о каком именно объекте идет речь.

В зависимости от того, в полной или в стяженной форме представлено прилагательное, выделяется два подтипа: 1) лимнонимы в форме полного субстантивированного прилагательного и 2) лимнонимы в форме стяженного субстантивированного прилагательного. В качестве примеров можно указать названия *Алешево, Гумнично, Руденькия* и др.

Под **составными** лимнонимами мы понимаем наименования озер, состоящие из двух или нескольких слов. Составных названий лимнонимов на исследованной нами территории зафиксировано 72 единицы: *Кривое озеро, Среднее Моховое озеро, Малый Грабенец* и др. Это лексиколитованные сочетания из двух слов: прилагательного (или порядкового числительного) и существительного. В них может быть прямой (*Волчье Ухо, Глухое озеро, Кривые Окуни, Лютое озеро, Порецкое озеро* и др.) и обратный порядок слов (*Голбея Южная, Голбея Северная, Беленок Малый* и др.). Преобладающее большинство составляют словосочетания с прямым порядком слов, когда прилагательное стоит в препозиции по отношению к существительному и определяет его. Вне зависимости от расположения компонентов в словосочетаниях существительное обозначает называемый предмет, а прилагательное, являясь атрибутом, выделяет его среди других.

По числу компонентов, входящих в состав наименований данного типа, с учетом роли и значения номенклатурного термина лимнонимы можно разделить на 2 группы: 1) двухкомпонентные и 2) трехкомпонентные. Данный формальный критерий не является определяющим при выделении групп составных лимнонимов: двухкомпонентных сочетаний значительно больше, чем трехкомпонентных. Во всех случаях вид связи между компонентами сочетаний – согласование. Примерами таких наименований служат *Малый Беленок*, *Большой Беленок*, *Большое Белое озеро* и др. Промежуточное положение между двухкомпонентными и трехкомпонентными названиями занимают лимнонимы типа *Долгое-Мелкое озеро*, *Круглое-Мелкое озеро* (таких названий нами зафиксировано только два).

Среди составных наименований озер Витебщины можно отметить названия с тождественным «стержневым» членом и противопоставленными определениями к нему: *Малый Беленок – Большой Беленок*, *Мелкое Струново – Глубокое Струново* и др. Противопоставление дифференцирующих элементов отмечается в составных лимнонимах обоих типов. Однако чаще всего такие пары встречаются в сочетаниях с апеллятивом: *Большой Супонец – Малый Супонец* и др.

Качественные прилагательные выступают в функции определения-дифференциатора обычно в антонимических парах. По нашему мнению, именно преобладанием качественных прилагательных в наименованиях с апеллятивом, а также разнообразием апеллятивов (12 примеров), использованных в лимнонимах данного типа, объясняется значительное превосходство сочетаний с апеллятивом над сочетаниями с НТ. Эти водные объекты географически расположены парами и для их различения потребовалось присоединение к ОА дифференцирующего атрибута. Критериями для их выделения служили размер, глубина и расположение объекта в пространстве. Разнообразие апеллятивов, которые, даже присоединяя одинаковые качественные прилагательные (прилагательное *малое* употребляется в лимнонимах, например, *Малое Городно*, *Малая Бороница* и др.), увеличивают число возможных оппозиций, позволяя им лидировать среди бинарных противопоставлений.

По мнению многих исследователей, топонимический ряд не распадается и тогда, когда дифференциатор употребляется только при одном члене ряда [2, с. 67]. Иногда в таких случаях следует уже рассматривать не пары, а тройки лимнонимов (на исследуемой нами территории выявлена, например, такая: *Уклейно – Малое Уклейно – Большое Уклейно*). Примером пары «простой лимноним – составной лимноним с определением-дифференциатором» может служить, например, *Деминец – Долгий Деминец*.

Под *сложными* лимнонимами мы понимаем слова, состоящие из двух или нескольких основ, осложненные и не осложненные аффиксами. На территории Витебщины словосложение относится к непродуктивным типам образования названий озер. Вообще, основосложение не характерно для славянской гидронимии, поэтому собственно лимнонимов-композигов выявлено мало – 11 единиц: *Белоножка*, *Селигоры*, *Чербомысло* и др.

Сложные лимнонимы региона являются наименее определенным типом названий, во-первых, по причине сложности их выделения среди других типов названий озер (следовательно, создается впечатление об ограниченности их состава), во-вторых, почти все лимнонимы этого типа могут сопоставляться с различными мотивирующими основами.

Название озера *Водовое* нетипично для славянской гидронимической системы, ибо включает в свой состав глагол. Как и почему из императива мог образоваться лимноним, и что он означал? Возможно, выражал пожелание, заклинание, а может, императив выполнял функцию определения или явился результатом переосмысления.

Есть название озера, которое, как нам представляется, тоже можно отнести к мнимым сложениям: *Круглае-Мелкае*; возможно, это искусственное объединение в одном лимнониме двух основ, но может быть, это название является результатом слияния двух названий в одно из-за того, что и гидрообъекты, его представляющие, были некогда слиты воедино.

К данному типу названий, возможно, надо было бы отнести и те названия озер, которые состоят из определения-существительного и термина. Данный тип названий отличает древность возникновения. Уже в прошлом такие названия воспринимались как неразложимые, имеющие единое лексическое значение, а термин, часто повторяющийся в конце названий, сближаясь по функции с топонимическим формантом, приобретает способность присоединяться не только к исконным, но и к иноязычным основам. В различных работах по гидронимике финно-угорских, балтских и других языков этот термин классифицируется по-разному. Его называют то детерминативом, то лексическим или гидронимическим формантом, то компонентом сложного слова. Такой плюрализм в интерпретации термина не случаен. Он объясняется тем, что географический термин не полностью проходит путь от самостоятельного слова до суффикса, останавливаясь «на полпути». С одной стороны, он свободно присоединяется к различным основам, образуя ряды топонимов, гидронимов, лимнонимов и т.п., приближаясь к аффиксу, а с другой стороны, сохраняя в составе лимнонима свое лексическое значение, термин обладает некоторой самостоятельностью, как, например, компонент *-ва-* в лимнониме *Золва*, лексическое значение которого не низводится до уровня форманта. Оно поддерживается наличием родового понятия «вода, река, озеро» [3, с. 109] и существованием самостоятельного слова-термина *-ва-* для обозначения этого понятия. В нашей работе мы рассматриваем значение и языковую принадлежность формантов такого типа только лишь в той мере, в которой это необходимо. Таким образом, данный тип лимнонимов может быть значительно расширен с учетом вышеизложенных фактов, тем более что нами зафиксировано два названия: *Князь-озеро* и *Беляны / Беляны-Эзерс*, – где формант «озеро» является очевидным компонентом структуры названия.

Исходя из вышеизложенного, необходимо отметить, что достаточно сложно выделить не только разряды сложных наименований озер, но и сам тип сложных лимнонимов в целом. Названия озер, будучи гидрографическими объектами, характеризуются по своим качествам, признакам, форме и т.д., отражая в целом внешний облик водоема, могут быть связаны с именами владельцев имений, земель, на территории которых расположены озера, а также соотносятся с объектами, находящимися рядом и т.д. Результаты исследования показали, что в основе номинации большей части водных объектов лежат особенности географической среды, характер местности (856 гидронимов). Самыми частыми на территории Белорусского Поозерья являются лимнонимы, ведущую роль в образовании которых играют географические термины (365 гидронимов).

Лимнонимы на исследованной нами территории могут быть образованы от самых различных географических терминов, отражающих особенности местонахождения водного объекта. Так, чаще других в основе наименований озер лежит компонент *мох* со значениями ‘болото; торфяное болото, сфагновое болото; топь, поросшая мхом; болото с зарослями клюквы; болото с редкими деревьями; лес на болоте’, происходящее от др.-русск. *мъх* ‘болото’ [1, т. 3, с. 277]. Так называются, в первую очередь, озера, которые подверглись заболачиванию (нами отмечено 36 названий): *Аржавый Мох*, *Моховое озеро*, *Мошна*, *Моховка*, *Мишары* и др.

Болотистый характер местности отражен в таких гидронимах, как *Чистик* (*чистик* – ‘большое сфагновое болото, совершенно безлесное’) [1, т. 4, с. 237], *Аболонье* (диал. *болонь* ‘низкое, болотистое место’) [1, т. 1, с. 67], *Плавна* (диал. *плав* ‘зыбун, болото’) [1, т. 3, с. 438], *Саро* (балт. *sara* ‘болото’) [1; т. 3, с. 496] и т.п.



Часть терминов, от которых образованы лимонимы, указывают на тип водного объекта: *Вопь*, (балт. *upe/ape* 'вода') [2, с. 169], *Ключи*, *Крыница* и др.; на какую-либо часть водного объекта: *Девуца* (слав. *девица* 'старица') [2, с. 84].

Не менее частотны названия, происходящие от географических терминов, связанных с заселением территории: *Городище*, *Городня*, *Селище* и др.

Значительную часть составляют также гидронимы, образованные от терминов *бор*, *дубрава*, *лес* и подобное: *Боровое*, *Бор*, *Борок*, *Дубровка*, *Лесное озеро* и др.

Гидронимы, указывающие на качество воды (123 гидронима), отражают ее цвет (*Белянка*, *Белое озеро*, *Чернавка*, *Черное озеро*), свойства (*Ржавка*, *Пьяное озеро*), вкус (*Соленое озеро*), температуру (*Лютное озеро*, *Студеное озеро*, *Студенка*), запахи (*Вонючка*).

Названия гидрообъектов могут характеризовать размер (58 гидронимов): *Большое Швакита*, *Малое Швакита*, *Великий Супонец*, *Малый Супонец*, *Великое Святое озеро*; форму и характер котловины (69 гидронимов): *Большая Клешня*, *Крестовик*, *Кривое*, *Корец* (диал. *корец* 'ковш') [5, т. 2, с. 179], *Круглик*, *Лапеня* (похоже на лапу зверя); глубину водного объекта (18 гидронимов): *Бездонное озеро*, *Бездна*, *Глубокое*, *Глубь*, *Глыбочка*, *Шо*.

Указывают названия и на характер дна или берегов, а также и на наличие полезных ископаемых (68 гидронимов): *Стабна* (др.-прусс. *stabis* 'камень') [2, с. 209], *Молинка* (лит. *molis* и лтш. *māls* 'глина') [2, с. 196], *Каменка*, *Грязевка*, *Залазня* (балт. *\*gelh-* 'железо') [2, с. 187], *Рутавечь* (финск. *Rautavesi* 'железо, вода') [2, с. 228], *Руденок*. На характер течения указывают названия *Быстрик*, *Навля* (балт. *\*nai-* 'смерть, мертвец') [2, с. 197], *Мертвое озеро*. Местоположение водного объекта отражают такие названия, как *Десна*, *Загатье*, *Заровье*, *Школьное* и др. (46 гидронимов).

Большую группу (89 гидронимов) составляют фитогидронимы, образованные от названий растений и вследствие этого несущие сведения о флоре исследованного региона: *Березое озеро*, *Лемна* (диал. *лем* 'вяз') [1, т. 2, с. 346], *Ольша*, *Дубна*, *Бесовка* (диал. *бес* 'бузина') [5, т. 1, с. 168], *Ситно* (лексема *sit'nikъ* 'заросли на озере, камыш'; ср., например: бел. диал. *ситнік* 'болотное растение' [1, т. 4, с. 247], русск. диал. *ситник*, *сито* 'растение, похожее на камыш', польск. *sitno* 'камыш, осока') [5, т. 2, с. 21]. Т.е. мотивом номинации озера *Ситно* послужила лексема со значением 'осока, растение вроде камыша', 'поросшее камышом влажное место', – все то, что указывает на связь водного объекта с подобной растительностью [1, т. 4, с. 189] и т.д.

Фауна Витебщины также получила отражение в гидронимической лексике (зоогидронимах): *Бобр*, *Бобровое озеро* (слав. *бебр* или балт.-лит. *bebrus*, д.-в.-н. *bibar* 'бобр') [5, т. 1, с. 141], *Ожевка* (балт.-лит. *ohis*, лтш. *āzis* 'козел') [5, т. 1, с. 175], *Колник* (балт. *gulbis* или слав. *кълръ* 'лебедь') [5, т. 1, с. 132], *Карасенка* и др. (62 гидронима).

К гидронимам, отражающим природно-географические признаки реалий, относятся названия, содержащие эмоционально-оценочную характеристику гидрообъекта (31 гидроним); такая оценка дается в зависимости от признаков этого объекта, например: *Голодня*, *Глухое озеро*, *Лютый Мох*, *Пустое озеро* (без рыбы) и др.

Второй тематический класс включает в себя названия водных объектов, связанных с человеком и его деятельностью (478 гидронимов). Особо выделяется небольшая по объему группа названий, образованных от личных имен, фамилий и прозвищ (51 гидроним). Большинство из них относятся к маленьким по объему воды лимонимам, но они самым тесным образом связаны с человеком. Чаще всего такие названия давались по имени человека, который жил рядом с озером, был владельцем поместья, на территории которого было озеро: *Алешино озеро*, *Алоизберг* (в течение двух столетий Алоизберги владели поместьем, землями, пастбищами, лесами и озером), *Верино озеро*.

Группа отантропонимных названий невелика – всего 18 лимнонимов. Чаще всего такие названия образуются при помощи суффиксов *-ов-*, *-ев-*, *-ин-* от имен, фамилий, прозвищ рыболовов, владельцев земель: *Акимова озеро*, *Алешево*, *Папово озеро*, *Гиньково*, *Грунькино озеро* и др.

«Озер у нас многа. Есть большие озера. Кто, какой рыбак рыбачил, так и называли. *Грунькина озеро* – вона там промышляла» (записано в Бешенковичском р-не Витебской обл.). Если предположить, что существует тесная связь между личным именем конкретного человека и названием озера, то существование подобного наименования недолговечно: меняется рыбак – меняется название. Иногда так происходит. Но, как известно, топонимия консервативна. Часто происходит и так: человек, от имени которого названо озеро, забыт, а само название сохраняется. Если нет информации о причине номинации, то появляется другое название. Например, *Гиньково*: был такой рыбак Гинька, да утонул в озере (название озера с притяжательным суффиксом указывает на принадлежность какому-либо лицу, а не на связь с утопленником); позже озеро получило другое название; название озера *Алешево* (неподалеку *Алешин стан*), возможно, образовано от разговорной формы имени *Алеша*; или *Макарово озеро* – *Макаровское озеро*; *Шубино* – *Шубинское озеро* и др. (сначала это название с притяжательным суффиксом, позднее с осложненным суффиксом *-ск-* в связи с потерей притяжательного смысла). Часто, несмотря на утрату семантической мотивированности, название продолжает функционировать как член определенного топонимического и словообразовательного ряда.

Ценным источником культурно-исторической информации являются гидронимы, связанные с хозяйственной деятельностью человека (89 гидронимов), которые позволяют воссоздать социально-экономический ландшафт прошлых эпох. Значительная часть гидронимов этой группы связана с земледелием – основным занятием местного населения. Подсечно-огневая система земледелия отразилась в названиях озер *Сож* (др.-рус. *сожжъ* ‘выжженные участки леса, подготовленные для распашки’) [1, т. 3, с. 134]. Земледельческая деятельность послужила основой для номинации озер, например, *Теребровка* (диал. *тереб-* ‘корчевать’) [1, т. 3, с. 251], *Растяреба* (диал. *растерёба* ‘очистка участка леса под пашню, покос’) [1, т. 3, с. 225], *Страдино* (*страда* ‘летние работы земледельца’) [1, т. 3, с. 334] и др.

Сельскохозяйственные культуры, которые выращивались на территории Витебщины, стали причиной появления таких гидронимов, как *Костря* (диал. *костра* ‘мякина’, ‘жесткая кора растений, годных для пряжи льна, конопли’) [1, т. 2, с. 175], *Турка* (диал. *атира* ‘мякина’) [5, т. 1, с. 358].

В гидронимии Витебщины получили отражение и различные промыслы местного населения. Важным занятием сельских жителей был лубяной и мочальный промыслы. Так, название *Лубня* произошло от диал. *луб* ‘лукошко, корзинка из лыка’ [2, с. 54], *Лютня* – от диал. *лут* ‘кора липы, лыко’ [2, с. 61], *Мочальное озеро* – от *мочало* ‘липовый луб, размоченный и разодранный на волокна’ [1, т. 2, с. 354].

Другие промыслы представлены единичными названиями: *Будовесть* (диал. *будда* ‘строение, постройка’, ‘помещение, где гонят деготь и дерут щепу’) [1, с. 276], *Бердино* (*бердник* ‘бердочный мастер’) [1, с. 82], *Ковалевка* (диал. *коваль* ‘кузнец’) [1, т. 2, с. 545].

Озеро *Балдук* и озеро *Балдучица* содержат в своем составе одинаковый корень – *балд-/болт-*; ср. также: польск. *bolt* ‘*болт*’ заимств. из ниж.-нем. *bolt(e)* или гол. *bout*; русск. *болт* ‘шест для ботанья рыбы’ (на Чудском оз.) восходит к слав. *\*bьlt* – *болтать* ‘приводить в движение’. Таким образом, эти названия озер свидетельствуют, возможно, о связи с рыболовным промыслом, процветавшим некогда здесь, а может быть, в основу наименования была положена физико-географическая примета – движение воды, «болтанка» [5, т. 1, с. 112].

Названия водных объектов, отражающие религиозные взгляды, мифологическое мышление народа (67 гидронимов), содержат сведения о духовной жизни населения в прошлом и настоящем. На исследуемой территории только несколько гидронимов сохранили память о языческих представлениях народа: *Поганик*, *Идолта*, *Велица*, *Велесо/Волосо/Велеста*, *Волосо Северное*, *Волосо Южное*, – которые восходят к имени восточнославянского и балтийского бога *Велеса* [3, с. 173]. Гипотезу подтверждает прежняя форма названия озера *Велесто*.

Интересным, на наш взгляд, является и название озера *Бабча*. В основе названия и деревни, и озера *Бабча* (первично название озера, как более древнего географического объекта) выделяем лексему «баба», которая в местных диалектах имеет значение ‘поганский, языческий идол’. Здесь было языческое капище, что подтверждается археологическими раскопками, которые производились на берегу озера *Бабча*. Другое значение лексемы «баба» – ‘старое русло реки’. В «Опыте описания Могилевской губернии» 1864 г. записано, что «местечко *Бабча* лежит при *Зеленском озере* на упраздненном Санкт-Петербургском тракте, окружено хвойным лесом и Веретейским болотом [4]. В *Зеленском озере*, расположенное рядом с озером *Бабча*, впадает три реки. В древности это могли быть старые русла рек, следовательно, значение названия озера *Бабча* можно вывести из значения лексемы ‘старое устье реки’ (возможно, и это озеро когда-то было проточным). По словам местной жительницы О.А. Еленцовой, «баба» – это ком глины, подготовленный как сырье для изготовления гончарных изделий; таким образом, название может быть также мотивировано лексемой с диалектным значением указания на род деятельности человека.

Обращает на себя внимание топонимический эпитет *поганый* (озеро *Поганик*), связанный со значением апеллятива *поганый* устар. ‘нехристианский’, а также ‘мерзкий, отвратительный, скверный’ [3]: «Ведьмы и калдуны слетались туда па начам, калдавали да варажили. Атсюда и завут так, *Паганик*, т.е. «*погань, нечисть*» (Браславский р-н).

В некоторых названиях озер отражается сочетание мотивов разных религий (христианской и языческой) – одно из частных проявлений христианско-языческого синкретизма. Например, рассмотрим название озера *Крестцы*. На перекрестке двух дорог, ведущих в деревню, разлилось озеро. По преданию, там стояла часовенка: «Там колдуны сё собирались, часовенка там была. Дороги скрещивались, вот и прозвали место *Крестцы*, а от места и озера назвали» (Лепельский р-н).

Другие гидронимы включают в себе христианские представления человека: *Святец*, *Святое*, *Купелище*, *Купальское озеро* и др.

Чаще других встречаются гидронимы, образованные от топонимов (261 гидроним). Для славянской топонимии свойственна номинация населенных пунктов от гидронимов (р. *Полота* – г. *Полоцк*). Однако в Витебской области в подавляющем большинстве случаев имеет место противоположный путь именования: гидронимы образуются от топонимов. По такому направлению идет номинация небольших водных объектов: гидронимы, как правило, указывают на местонахождение водного объекта вблизи населенного пункта (д. *Бабино* – оз. *Бабинка*; д. *Беляево* – оз. *Беляевка*; д. *Черногостье* – оз. *Черногосское/Черногостье*). Такая номинация типична для небольших озер (д. *Вымно* – оз. *Вымнянское*; г. *Городок* – оз. *Городокское*; д. *Ситно* – оз. *Ситнянское*).

Небольшую группу составляют гидронимы, образованные от других гидронимов (10 гидронимов): оз. *Ужо* – приток р. *Ужица*, оз. *Усвея* – р. *Усвейка* и под.

### Заключение

Лимнонимы Витебщины сформировались под влиянием языковых и экстралингвистических факторов. Особенности географического положения, исторического развития и присутствие на данной территории в прошлом разных этносов (финно-угров,

балтов и славян) обеспечили наличие большого числа субстратных гидронимов, являющихся свидетельством межкультурных и межъязыковых контактов. Кроме того, во многом номинация водных объектов проходила на базе региональной апеллятивной лексики. Многие названия просты и понятны как с точки зрения структуры, так и с точки зрения семантики; история других точно установлена; третья группа – это те, историю названия которых пока трудно определить. Кроме достаточно прозрачных по семантике и структуре названий в лимнонимии исследуемой территории встречаются формы, для которых на основании анализа можно достаточно реально предполагать славянский источник, но при этом необходимо учитывать и возможности интерпретации названия и на базе других языков. Следует помнить, что в процессе номинации взаимодействуют три разнородные сущности: экстралингвистическая деятельность, гносеологический образ обозначаемой ситуации, представляющий собой ее понятийное отображение, некий «слепок с действительности», и наименование, которое уже имеет структурно-языковое членение. Семантический и структурный анализ названий озер Витебщины подтверждает закономерности, выявленные исследователями на других территориях, и позволяет уточнить и дополнить их новыми фактами. Лимнонимы как элементы языковой картины мира дают огромный материал для исследования быта, традиций, взглядов наших предков, помогают понять, каким образом шел процесс заселения земель.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М., 1976–1980.
2. Иванов, В. В. Исследования в области славянских древностей / В. В. Иванов, В. Н. Топоров. – М., 1974. – 342 с.
3. Маковский, М. М. Язык – миф, культура. Символы жизни и жизнь символов / М. М. Маковский. – М., 1997. – С. 199.
4. Опыт описания Могилевской губернии, 1864 (акты записей спецхранилища Науч. библиотеки Акад. наук Беларуси).
5. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М., 1986–1987.
6. Воробьева, И. А. Ономастика в школе / И. А. Воробьева. – М., 1987.
7. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – 2 изд., перераб. и доп. – М., 1988.
8. Назвы азэраў Беларусі : слоўнік / С. У. Шахоўская ; навук. рэд. П. А. Міхайлаў. – Мінск, 2014.
9. Беларуская энцыклапедыя : у 18 т. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1996–2004.
10. БКБ – Блакітная кніга Беларусі : энцыклапедыя. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 1994. – 415 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.05.2017

#### ***Sinkiewicz T.I. Limnonimiya of Vitebsk Region: History and Present***

*In the article the limnonimiya of Vitebshchina which was created under the influence of language and extra linguistic factors is considered. The features of geographical location, historical development and the presence of different ethnoses (finno-ugr, Balts and Slavs) on this territory at the past provided the availability of a large number of the substrate hydronyms which are the certificate of cross-cultural and interlingual contacts. The semantic and structural analysis of names of the lakes of Vitebshchina confirms the regularities revealed by researchers in other territories and allows specifying and adding them with the new facts. Limnonima, being a fragment of a language picture of the world, gives also huge material for a research of life, traditions, views of our ancestors, helps to understand how there was a process of settling of our lands.*

УДК 811.161.3'373.21

**С.С. Клундук<sup>1</sup>, Н.Р. Якубук<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. філал. навук, дац. каф. рускай літаратуры і журналістыкі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

<sup>2</sup>канд. філал. навук, дац. каф. беларускай філалогіі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна

e-mail: <sup>1</sup>svetlanaklunduk@gmail.com; <sup>2</sup>smalusha@yandex.by**ЗЕМЛЯРОБЧАЯ ЛЕКСІКА  
ЯК УТВАРАЛЬНАЯ БАЗА МІКРАТАПАНІМІ ПАБУЖЖА**

*Праводзіцца даследаванне адапелятыўных мікратапанімаў Пабужжа. Вызначаюцца матывальныя асновы, што выкарыстоўваюцца ў працэсе ўтварэння назваў мікрааб'ектаў, суадносных з земляробчай лексікай.*

Ва ўтварэнні адапелятыўных назваў урочышчаў Пабужжа значнае месца належыць земляробчай лексіцы. «Назвы зямельных участкаў – адна з шматлікіх і разнастайных у семантычных адносінах груп земляробчай лексікі, якая знайшла шырокае адлюстраванне ў беларускай тапаніміі. І гэта заканамерна. У гаспадарчай практыцы беларуса земляробства на працягу раду эпох было дамінуючай галіной, а вядучую ролю ў ім доўгі час адыгрывала лясное рольніцтва» [1, с. 71]. У асобныя групы намі вылучаны шэраг назваў.

**I. Назвы зямельных участкаў на спосабе набыцця.** Мікратапанімы гэтай падгрупы ўтвараюцца пераважна ад дзеясловаў **выменяць, даць, надаць, дзяліць, купіць, драбіць**: *Вымэнок* – луг, які выменялі ў суседняй вёсцы (Вялічкавічы Кам.), *Данішчына* – луг, паша (Яцкавічы, Вужыкі Кам., Пагубяцічы Бр.), *Делянка* – паша (Чэрск Бр.), *Драбовэц* – п. (Балоты Кобр.), *Дылэнічына* – п. (Астрамечава, Кошалева Бр.), *Дэлянка* – л. (Навасады Бр.), *Наданне* – ніз. (Дзямідаўшчына Кобр.), *Надаткі* – п. (Мухавец, Казловічы Бр.), *Надацькый луг* – луг (Бародзічы Кобр.), *Купча* – п., с. (Боркі, Дубічна Мал., Балоты Кобр., Вайская Кам.), *Купчэ* – п. (Унучкі Кам.), *Покупчыкы* – л. (Мацясы Жаб.), *Парцэлі* (ад пол. *parcela* ‘невялікі ўчастак лесу, які прадаецца’) – паша, *Прыдаткі* – п. (Ужыкі Кам.), *Спорное* – с. (Церабунь Бр.) і інш.

**II. Назвы зямельных участкаў на працэсе ці спосабе распрацоўкі.** Узнікненне мікратапанімаў, «у якасці ўтваральнай асновы якіх выкарыстаны назвы зямельных участкаў **ляда, пасека, дзерць, чысць, чарцяж**, а таксама назвы з каранем **-гар/-жар**, знаходзіцца ў самай непасрэднай сувязі са старажытнымі ляснымі распрацоўкамі» [2, с. 40]: *Выжар* – п. (Клейнікі Бр.), *Выжяр* – луг (Арэпічы, Мацясы Жаб.), *Гурылая* – п. (Навіцкавічы Кам.), *Дырэчаньць* – п. (Прыбарава Бр.), *Дэрць* – п. (Селяхі Бр.), *Ляда* – п. (Селяхі Бр.), *Лядок* – п. (Масевічы Мал., Кабёлка Бр., Гвоздзь Кам.), *Погар* – паша (Шчэглікі Жаб.), *Погорілнык* – луг (Яцкавічы Кам.), *Прожар* – п. (Залескія, Чалішчавічы Кобр.), *Прыгурілэць* – п. (Знаменка Бр.), *Чарціж* – п. (Ляхаўцы Мал.) і інш.

Практычна ўсе тэрміны, якія паслужылі лексічнай асновай для гэтых мікратапанімаў, у мясцовых гаворках выйшлі з актыўнага ўжывання. Сваю першапачатковую семантыку захавалі тэрміны з каранем **-дзер-** і **-др-** (*надзёра, драпіна*), якія бытуюць у значэнні ‘ўчастак, утвораны на месцы раскарчаванага лесу’.

Такога тыпу назвы выкарыстоўваюцца пераважна для наймення палёў, зрэдку – лугоў, пашаў, сенажацяў: *Валішча* – п. (Ліпнікі Бр.), *Валішчэ* – п., распрацаванае ў лесе (Багданы Бр.), *Вальшча* – п. (Падлужжа Бр.), *Выруб* – п. (Дубіца Бр.), *Вырубка* – ўчастак л., раскарчаваны пад сенажаць (Кастары Бр.), *Вэруб* – п. (Свіцічы Кам.), *Пасека* – ўчастак л. (Ляхаўцы Мал.), *Потырыб* – п., *Поруба* – п. (Дубічна Мал.), *Порубка* –

п. (Дзяменічы Жаб.), *Потрыб* – паша (Хамуціны Кам.), *Потырыб* – п. (Падлессе Радв. Бр.), *Потырыбок* – п. (Камянюкі Кам.), *Прорубы* – ўр. (Навалессе Мал.), *Протэрэб* – с. на месцы хмызняку (Церабунь Бр.), *Пурупка* – с. (Пелішча Кам.), *Сякле* – с. (Харсы Бр.), *Тэрэбныця* – ўр. (Антанова Мал.) і пад.

**III. Назвы зямельных участкаў па прыкмеце 'надзельная зямля'.** У якасці лексічных асноў мікратапонімаў гэтай падгрупы паслужылі тэрміны *надзел (наділ, дзялка), паласа, рэз (різы, ріска, рыскі, рыскы, рыз, рызкэ, рызэ, рэзуха, раскі), прыдатак, дадатак*, якія з'яўляюцца «назвамі зямельных участкаў па дзеянню, якое звязана з дадатковымі зямельнымі надбаўкамі» [1, с. 81]: *Бліжніе різы* – п. (Камянюкі Кам.), *Бліжня ріска* – с. (Камянюкі Кам.), *Бырозува дялка* – с. (Навіцкавічы Кам.), *Вылыка полоса* – частка п. (Аніскавічы Кобр.), *Даліша ріска* – с. (Камянюкі Кам.), *Дальніе рызы* – п. (Камянюкі Кам.), *Дзялка* – п. (Дзівін Кобр.), *Довгы прыдаткы* – п. (Кустын Бр.), *Долынынскі рыскі* – п. (Завяршаны Кам.), *Дудаткі* – ўч. зямлі (Прылукі Бр.), *Задня полоса* – частка п. (Кошалева Бр.), *Когутаў надзел* – п. (Яменка Кам.), *Малая полоса* – частка п. (Аніскавічы Кобр.), *Надзел* – п. (Дзямідаўшчына Кобр.), *Надільное* – п. (Унучкі Кам.), *Паўлюсюва дылянка* – п. (Навіцкавічы Кам.), *Поврізы* – п. (Баяры Кам.), *Полковнічыхіна дыленка* – ўчастак п. (Навалессе Мал.), *Полоса* – частка п. (Аніскавічы Кобр.), *Полоска* – п. (Прыбарава Бр.), *Рез* – п., л. (Гута Бр.), *Рыз* – п., л., (Гута Бр.), *Рэзуха* – б. (Мельнікі Мал.), *Сырэдняя полоса* – п. (Кошалева Бр.), *Селішчанскыя полосы* – п. (Камянюкі Кам.), *Узкі рыскы* (Цюхінічы Бр.) і інш.

Надзелы ў выглядзе палосак шырока практыкаваліся на Палессі. Звычайна на палоскі дзяліўся надзел бацькі паміж сынамі. Палоска не мела пэўнага памеру. Пад тэрмінам *надзел* разумеецца таксама ўчастак надзельнай зямлі, але большы памерам за палоску. Назвы з асновай *паласа, палоска* маюць шырокае распаўсюджанне і з'яўляюцца ў мясцовых гаворках семантычна даволі празрыстымі.

Засведчаны таксама мікратапонімы, утваральнымі асновамі для якіх паслужылі тэрміны *загон, кавалкі, луста*: *Дэвятъ загоны* – п. (Лышчыцы Бр.), *Загон* – частка п. (Замшаны Мал.), *Загоны* – п. (Ленінскі, Сяхновічы Жаб., Люта Кам.), *Загонэ* – п. (Дзівін Кобр.), *Кавалкі* – п. (Баршчэва Кам.), *Луста* – п. (Зеляніца Мал.), *На трох загонах* – с. (Макавішчы Кам.), *Пяць загонав на болоті* – п. (Церабунь Бр.), *Сем загоны* – п. (Ратайчыцы Кам.), *Тры загоны* – п. (Макавішчы Кам.) і інш.

**IV. Назвы зямельных участкаў па мэце гаспадарчага выкарыстання (па прыкмеце 'гаспадарчае прызначэнне ўчастка').** Мікратапонімы данай падгрупы ўтвараюцца ад лексем, што абазначаюць прызначэнне зямельнага ўчастка: *гарод, луг, сенокос, сеножаць, выган, стойло, пакос, пасовыско* 'паша', *ухожэ* 'ўчастак лесу, вылучаны для палявання; месца звярыных ловаў' і інш.: *Більскі луг* – луг (Рагозна Жаб.), *Болотна сіножатъ* – с. (Катэра Кам.), *Вовчый луг* – п. (Хацінава Кам.), *Выгон* – п. на месцы, дзе раней пасвілі жывёлу (Вулька Застаўская Бр.), *Выгун* – п. (М. Курніца Бр.), *Вылыкий луг* – луг (Замшаны Мал.), *Выхуд* – п. (Ляхаўцы Мал.), *Вэпуст* – луг (Падбродзяны Кам.), *Городы* – п. (Рудавец Бр.), *Городышча* – л. (Азяты Жаб.), *Довгы лонкі* – с. (Чвіркі Кам.), *Дыкий луг* – луг (Яцкавічы Кам.), *Завыгонне* – п. (Пагубяцічы Бр.), *Загородде* – п. (Хмелева Жаб.), *Залужжэ* – б. (Галоўчыцы Кам.), *Заухожэ* – п. (Кабёлка Бр.), *Зверынец* – с. (Катэра Кам.), *Звырынэць* – п., с. (Прыбарава Бр., Воўчын Кам.), *Камынный луг* – луг (Яцкавічы Кам.), *Карліков луг* – луг (Загарадня Кам.), *Клёмбы* – хм. (Казловічы Бр.), *Клуянскія сенажаці* – с. (Воўчын Кам.), *Козье стыйло* – л. (Навасады Бр.), *Коло лужка* – п. (В. Турна Кам.), *Ксёндзув луг* – луг (Бародзічы Кобр.), *Лонка* – с., луг (Воўчын, Ліпна Кам., М. Шчытнікі Бр.), *Лонцэ* – с. (Агароднікі Кам.), *Луг* – с., луг (Ляплёўка Бр., Макавішчы Кам.), *Лугавая* – с. (Барысы Бр.), *Лужок* – луг (Ратайчыцы Кам.), *Лужышчы* – луг (Воса Кобр.), *Лясная сенажаць* – с. (Дубок Бр.), *Майдан* – уч. зямлі (Падбела Кам.), *На лузі* – с. (Селяхі Бр.), *Огороды* – п., с. (Аніскавічы, Дубіны Кобр.), *Панскы гурод* –

п. (Масевічы Мал.), *Паша полёвая* – паша (Рагозна Жаб.), *Пасовыско* – паша (Селяхі, Прыбаравы Бр., Воўчын Кам.), *Пасовыцка* – паша (Дубіца Бр.), *Пастовнык* – паша (Дубіца Бр.), *Пастувэнь* – паша (Харсы Бр.), *Пастунок* – паша (Навасады Бр.), *Пастушка* – выган (Арэхава Мал.), *Пасыця* – луг, паша (Хаціслаў Мал.), *Пасыцівічына* – с. (Дубіны Кобр.), *Паша лысная* – паша (Рагозна Жаб.), *Паша полёвая* – паша (Рагозна Жаб.), *Под звырынцём* – л. (Селяхі Бр.), *Полевое пасовыско* – паша (Вужыкі Кам.), *Поповы гуроды* – с. (Харсы Бр.), *Сенажаць* – луг (Багданы Бр.), *Сінокос* – с. (Селяхі Бр., Грушаўка Кам.), *Сінокос луговой* – с. (Шчэглікі Жаб.), *Стуйло* – п., груд (Навасёлкі Кам., Навалессе Мал.), *Сыножатка* – с. (Навіцкавічы, Янушы Кам.), *Сынукос луговэй* – с. (Хамуціны Кам.), *Сэножыцкое* – п. (Арэхава Мал.) і інш.

Многія мікратапонімы ўказваюць і на прыналежнасць участка зямлі, спалучаючыся з імёнамі (прозвішчамі, мянушкамі) уладальнікаў: *Бабурыцкі сінокос* – с. (Воўчын Кам.), *Барозкі лужок* – луг (Замшаны Мал.), *Гнатув покус* – уч., с. (Шышова Кам.), *Голубочковэ ухужы* – хм. (Рыццэ Бр.), *Забольскі луг* – луг (Рагозна Мал.), *Кунтунова сіножатка* – с. (Мельнікі Мал.), *Лысыковэ пасовыско* – паша (Вужыкі Кам.), *Майковы пашы* – паша (Ставы Кам.), *Макарцэв луг* – луг (Багданы Бр.), *Олікуў лужок* – луг (Навіцкавічы Кам.), *Охримова сеножатка* – с. (Дубок Бр.), *Парфенаў луг* – луг (Збураж Мал.), *Пэлэховы пашы* – паша (Ставы Кам.), *Рытынкын луг* – луг (Гута Бр.), *Тетерівська пашня* – паша (Дубок Бр.), *Хумова лонка* – с. (Знаменка Бр.), *Хухраковы пашы* – паша (Ставы Кам.), *Шыміньскы пашы* – паша (Ставы Кам.), *Якімова сіножатка* – с. (Дубок Бр.). Гэта гаворыць пра тое, што зямельныя ўчасткі распрацоўваліся прыватнымі асобамі, уласнасцю якіх з’яўляліся.

*V. Назвы зямельных участкаў па форме і месцаразмяшчэнні.* Тэрміны, якія выступаюць у якасці тапаасноў мікратапонімаў гэтай падгрупы, таксама з’яўляюцца паказальнымі ў сістэме земляробства нашага рэгіёна. З’яўленне новых астраўкоў, куткоў, кліноў, палос, шый, рагоў, палянак абумоўлена імкненнем землеўладальнікаў расшырыць свае надзелы за кошт распрацоўкі лясных (наогул, зямельных) участкаў. Асноўныя тэрміны, што паслужылі базай для ўтварэння мікратапонімаў гэтай падгрупы, – *востраў (астрэвак, вістрэва, гострэв), паляна, паласа* – ‘поле сярод балота ці лесу, сухое месца сярод балота’, *клін, рог, кут, вугал* – ‘участак у форме кліна’.

На Пабужжы зафіксаваныя наступныя мікратапонімы, матываваныя назвамі зямельных участкаў па форме (канфігурацыі) і месцаразмяшчэнні аб’екта: *Бакуновыя пэцля* – уч. л. (Дубіца Бр.), *Бліжніе різы* – п. (Камянюкі Кам.), *Блысыці пэрышы* – с. (Залескія Кобр.), *Боковае* – п. (Бушмічы Кам.), *Борак астрэв* – уч. п. (Дамачава Бр.), *Валькова паляна* – паша (Печкі Мал.), *Вігла* – б. (Мухавец Бр.), *Вістрэва* – п. (Хаціслаў Мал.), *Волосач* – п. (Падлессе Жаб.), *Волосыўка* – п. (Велікарыта Мал.), *Вугла* – п. (Мелянькова Кобр.), *Вылы* – п., луг (Пелішча Кам., Знаменка Бр.), *Высокі астрэвак* – с. (Вялічкавічы Кобр.), *Ганок* – узв. (Грушаўка Кам.), *Гвоздзе* – ўчастак зямлі (Каленкавічы Кам.), *Гладкі кут* – п. (Мухавец Бр.), *Глубока* – п. (Каленкавічы Кам.), *Глубокий угол* – л., п., б. (Агароднікі Падбельскія Кам.), *Гострэв* – п. (Харсы Бр.), *Грыда* – п. (Забалацце Мал.), *Довга* – п., луг (Амяліна Бр.), *Довгуны* – с., п. (Прылукі Бр.), *Дыйнакові кут* – частка п. (Арэхава Мал.), *Журавлёва шыя* – п. (Чвіркі Кам.), *Задня паласа* – частка п. (Кошалева Бр.), *Задне* – п. (Вялічкавічы, Навасёлкі Кам.), *Задне болото* – п. (Падлессе Жаб.), *Задня дычка* – частка п. (Дзямідаўшчына Кобр.), *Задовгэ* – луг (Ляхаўцы Мал.), *Зазыды* – п. (Пяскі Бр.), *Закрайкі* – л. (Мельнікі Мал.), *Закруглэ* – п. (Прылукі Бр.), *Закружжэ* – п. (Дубіны Кобр.), *Закут* – б. (Барысы Бр.), *Заошыёк* – л. (Мацясы Жаб.), *Зарогівка* – л. (Хаціслаў Мал.), *Засыцінкі задні* – п. (Мелянькова Кобр.), *Зубок* – л. (Навіцкавічы Кам.), *Зубрыцкі рог* – п. (Аніскавічы Кобр.), *Ігла* – частка л. (Ляхчыцы Кобр.), *Качый угол* – п. (Верхалессе Кобр.), *Клен* – п., частка л. (Падбела Кам.), *Клынок* – п. (Астрамечава, Казловічы Бр.), *Клынкы луг* – луг (Люта Кам.), *Клыны* – п. (Інды-

чы Кам.), *Козіны руг* – с. (Скокі Бр.), *Колода нізіна* – ніз. (Дзямідаўшчына Кобр.), *Косая* – д. (Шумакі Бр.), *Косочка* – д. (Навасёлкі, Вялічкавічы Кам.), *Крайне полэ* – п. (Катэра Кам.), *Крайня* – п. (В. Турна Кам.), *Кривый* – узв. (Забалацце Мал.), *Кругалка* – уч. зямлі (Хамуціны Кам.), *Круган* – л. (Боркі Мал.), *Кругліця* – п. (Расна Кам.), *Круглэ* – луг (Верхалессе Кобр.), *Круглэнька* – с. (Чэрск Бр.), *Кругляк* – уч. зямлі (Палінаўка Кам.), *Кружаўка* – п. (Хмелева Жб.), *Кружэчце* – луг (Мазуры Кобр.), *Кривая* – д. (Макавішчы Кам.), *Кривулі* – п. (Смуга, Казловічы Бр.), *Кривый* – луг (Ляхаўцы Мал.), *Кривэй багон* – л. (Зеляніца Мал.), *Кусуха* – д. (Вайская Кам.), *Кут* – п., луг, паша, л., (Чэрск, Барысы, Кустын Бр., Замшаны, Брадзяцін Мал., Залессе Кобр., Хамуціны, Каленкавічы Кам.), *Куток* – паша, п., б., луг (Дзямідаўшчына Кобр., Навасады, Дубок Бр., Трасцяніца Кам.), *Кухтюків круг* – луг, паша (Дзямідаўшчына Кобр.), *Левы кут* – п. (Чэрск Бр.), *Макаруў астравок* – п. (Верхалессе Кобр.), *Малая полоса* – частка п. (Аніскавічы Кобр.), *Мочікіевская полянка* – п. (Чэрск Бр.), *На шырокуму* – п. (Унучкі Кам.), *Ніжні лес* – ур. (Верхалессе Кобр.), *Ножык* – б. (Высокае Мал.), *Обрус* – п. (Тамашоўка Бр.), *Олейнікова поляна* – п. (Рыпец Бр.), *Островатыч* – частка п. (Аніскавічы Кобр.), *Острове* – п. (Скокі Бр.), *Островына* – с. (Добрае Кобр.), *Островэ* – паша (Ратайчыцы Кам.), *Острызуб* – п., с. (Аніскавічы, Дубіны Кобр.), *Осырэдкі* – п. (М. Шчытнікі Бр.), *Осырэдок* – п. (Замшаны Мал.), *Ошыёк* – луг (Мацясы Жаб.), *Папоў востраў* – луг (Дубіны Кобр.), *Пасы* – л. (Камароўка Бр.), *Подовжня* – п. (Грушаўка Кам.), *Подпырэдня долына* – п. (Шумакі Бр.), *Полоска* – с. (Прыбаравы Бр.), *Поповэ колена* – луг (Булькова Жаб.), *Попырэчка* – п. (Ратайчыцы Кам.), *Попырычняка* – б. (Калодзічы Кобр.), *Поўздоўжне* – б. (Харсы Бр.), *Правы кут* – п. (Чэрск Бр.), *Прамежка* – д. (Карпін, Велікарыта Мал.), *Прямо* – п. (Люта Кам.), *Пупырычняк* – п. (Замшаны Мал.), *Пыродні лазышча* – с. (Залескія Кобр.), *Пятка* – п. (Ставы Кам.), *Рукав* – луг (Гершоны Бр.), *Рыг* – п. (Навіцкавічы Кам.), *Саніг* – л. (Балоты Кобр.), *Сомув хвост* – частка л. (Дзівін Кобр.), *Сырпок* – с. (Шумакі Бр.), *Сырэдня* – п. (Прыбаравы, Чылеева Бр.), *Сотнікаў востраў* – п. (Чэрск Бр.), *Тамашкув астравок* – п., с. (Выгода Кобр.), *Узка* – п. (Пелішча Кам.), *Узкэ полэ* – п. (Яцкавічы Кам.), *Узынька* – луг (Лышчыцы Бр.), *Уструвок* – паша (Падбела Кам.), *Шыйка* – п. (Дубавое Кам.), *Шырока шыя* – п. (Сцяпанкі Жаб.), *Шырыцьке* – п. (Дзяменічы Жаб.), *Юркава паляна* – п. (Печкі Мал.), *Яўгенеў рог* – п. (Замшаны Мал.) і інш.

*VI. Назвы зямельных участкаў з агульным значэннем 'поле'.* У колькасных адносінах група досыць шматлікая. Гэтыя найменні размяркоўваюцца раўнамерна па дадзенай тэрыторыі. Да ліку тэрмінаў, якія знайшлі адлюстраванне ў гэтай падгрупе мікратапонімаў, належаць *поле (полэ), політок, ніва (ныва), ныўка (нывка)*, семантыка якіх добра асэнсоўваецца ў мясцовых гаворках. Тэрмін *поле* вядомы ў тым жа значэнні, што і ў літаратурнай мове; тэрмін *ніва*, апрача значэння ўласцівага тэрміну *поле*, вядомы яшчэ ў некалькіх дыферэнцаваных значэннях: 'добрае, урадлівае поле', 'чым-небудзь засеяная доўгая паласа поля', 'поле, засеянае жытам ці пшаніцай', 'поле ў лесе': *Нівка* – п. (Замшаны Мал.), *Ныва* – п. (Селяхі Бр., Пералум'е Жаб.), *Нывка* – луг, п., востраў на б. (Завяршаны Кам., Пажэжын Мал., Бародзічы Кобр.), *Політкі* – п. (Пяскі Бр.), *Політок* – п., паша (Воўчын, Падбела Кам.), *Полэ* – п. (Дубічна, Велікарыта Мал.), *Полэчко* – груд (М. Курніца Бр.), *Пульцэ* – п. (Казловічы Бр.), *Рытополле* – п. (Бародзічы Кобр.).

Па структуры мікратапонімы данай падгрупы ў абсалютнай большасці – састаўныя назвы. Сярод іх можна вылучыць найменні, у якіх атрыбутыўны кампанент – якасны прыметнік – указвае на знешнюю прыкмету аб'екта, назва якога паслужыла асновай для субстантыўнага кампанента: *Большое полэ* – п. (Стрыганец Жаб.), *Вылеке поле* – п. (Навіцкавічы Кам.), *Выліка ныва* – п. (Мелянькова Кобр.), *Вылікэ полэ* – п. (Дзямідаўшчына, Выгода Кобр.), *Вылыка ныва* – с. (Залескія Кобр.), *Вылэкэ полэ* – п. (Гулі Бр.), *Галэ полэ* – п. (Орхава Бр.), *Добра ныва* – п. (Дзівін Кобр., Навасады Бр.), *Довгая*



*ныва* – п. (Прылуки Бр.), *Доўга ныва* – п. (Рыцец Бр.), *Задне полэ* – п. (Булькова Жаб.), *Крайне полэ* – п. (Катэра Кам.), *Круглое поле* – п. (Тамашоўка Бр.), *Молодая ныва* – паша (Навасады Бр.), *Сырэдне полэ* – п. (Яцкавічы Кам.), *Сэрэдне полэ* – п. (Булькова Жаб.), *Узкэ полэ* – п. (Яцкавічы Кам.), *Уске поле* – п. (Падбела Кам.), *Чорнае поле* – п. (Рагозна Жаб.), *Шырокае поле* – п. (Падбела Кам.) і інш.

Даволі шматлікую групу састаўных мікратапонімаў складаюць назвы, у якіх азначальны кампанент у форме адноснага прыметніка пераважна ўказвае на месца знаходжання аб'екта, абазначанага субстантывам: *Вырболотній політок* – п. (Навасёлкі Кам.), *Гайскае поле* – п. (Камень Кобр.), *Забуськэ поле* п. (Дубіца Бр.), *Загорскіе палі* п. (Воўчын Кам.), *Заклунный політок* – п. (Дубавое Кам.), *Мысцёво поле* – п. (Чэрні Бр.), *Околыньскэ полэ* – п. (Чэрск Бр.), *Осэлычній політок* – п. (Навасёлкі Кам.), *Сэлыцкый політок* – п. (Паніквы Кам.) і пад. Атрыбутыў у такіх назвах можа быць матываваны ўласнымі назвамі суседніх населеных пунктаў: *Барнадынскэ полэ* – п. (Прылуки Бр.), *Вульшаньцкый політок* – п. (Дубавое Кам.), *Дворэцкэ полэ* – п. (Каленкавічы Кам.), *Зарудныцкый політок* – п. (Дубавое Кам.), *Калэнкувське полэ* – п. (Дварэц Кам.), *Кізэцкый політок* – п. (Навасёлкі, Паніквы Кам.), *Пудбірскэ полэ* – п. (Каленкавічы Кам.), *Чэрнянскы нывкы* – луг (Альхоўка Кобр.) і інш.

Пераважаюць састаўныя найменні, у якіх азначальны кампанент (прыналежны прыметнік) звычайна ўказвае на асобу – уладальніка аб'екта, назва якога з'яўляецца субстантыўным кампанентам тапоніма: *Батрацкія поля* – п. (Забалацце Мал.), *Бугдановэ полэ* – п. (Прылуки Бр.), *Васільковэ полэ* – п. (Навалесе Мал.), *Галайково полэ* – п. (Орхава Бр.), *Дзякова ныўка* – паша (Рыцец Бр.), *Жуковое поле* – п. (Ляплёўка Бр.), *Казалово полэ* – п. (Чэрск Бр.), *Карачуновэ полэ* – п. (Брадзяцін Мал.), *Княжная нывка* – п. (Аніскавічы Кобр.), *Корково полэ* – п. (Мельнікі Мал.), *Ксёндзовэ поле* – п. (Галоўчыцы Кам.), *Курковэ полэ* – п. (Стрыганец Жаб.), *Кушнэрыковэ полэ* – п. (Чэрск Бр.), *Луканёва нывка* – л. (Селяхі Бр.), *Ляшовэ полэ* – п. (Навасады Бр.), *Магадыновэ полэ* – п. (Чэрск Бр.), *Міранышынэ полэ* – п. (Прылуки Бр.), *Місейковэ полэ* – п. (Стрыганец Жаб.), *Муляровэ полэ* – п. (Камень Кобр.), *Панасова нывка* – п. (Рыцец Бр.), *Панітоўскэ полэ* – п. (Дубіца Бр.), *Паньске поле* – п. (Падбела Кам., Падлужжа Бр.), *Паранькіна поле* – п. (Камень Кобр.), *Парфіева ніўка* – л. (Гута Бр.), *Попове поле* – п. (Радасць Кам.), *Пэрэхвалово поле* – п. (Ляплёўка Бр.), *Тарасова нывка* – п. (Ланская Мал.), *Трэбыкова ныўка* – паша (Дубічна Мал.), *Юрковское поле* – лагч. (Печкі Мал.) і інш.

**VII. Назвы зямельных участкаў у залежнасці ад якасці глебы.** Гэтую падгрупу складаюць мікратапонімы, утвораныя ад назваў розных відаў глебы. Назвы зямельных участкаў у залежнасці ад якасці глебы можна разбіць на дзве семантычныя падгрупы. Гэта лексемы, якія абазначаюць наступныя рэаліі:

- 1) зямля з неўрадлівай глебай;
- 2) зямля з добра ўгноенай, урадлівай глебай.

Першую падгрупу складаюць мікратапонімы, утвораныя ад апелятываў *пустэча* (*запуст*), *лубянэ*, *лысуха*, *ляд*, *камынуха*. Гэтыя словы называюць зямлю з дрэннай глебай: *пустэча* (*запуст*) – ‘поле, дзе нічога не расце’; *лубянэ* – ‘поле з неўрадлівай зямлёй’; *лысуха* – ‘вялікае пясчанае поле, на якім нічога не расце’; *ляд* – ‘нядобрая зямля, пустэча’: *Запуст* – п. (Замшаны Мал.), *Ляд* – уч. з. (Падбела Кам.), *Лубянэ* – п. (Харсы Бр.), *Камынуха* – п. (Прыбарава Бр.), *Падпустое* – п. (Аніскавічы Кобр.), *Холодныця* – п. (Аніскавічы Кобр.) і пад.

Для мікратапонімаў, якія называюць зямлю з добрай, урадлівай глебай, асновай стаў апелятыў *навоз*, які значыць ‘добра ўгноеная, унавожаная зямля’: *Зайцюв навіз* – п. (Дубіны Кобр.), *Навіз* – п. (Чэрск, Кабёлка Бр., Крыўляны, Ракітніца, Сенькавічы Жаб., Аніскавічы, Вялічкавічы, Дубічна, Забалацце, Мелянькова Кобр., Арэхава Мал.), *Навіс* – п. (Ляплёўка Бр.), *Навоз* – п. (Булькова Жаб.), *Навозы* – п. (Крыўляны, Сяхно-

вічы Жаб., Індычы Кам., Пяскі Бр.), *Навузы* – п. (Кустын Бр.), *Навыз* – п. (Азяты Жаб.), *Навюс* – п. (Чэрні Бр.), *Квашнавіз* – п. (Аніскавічы Кобр.) і інш.

Асобную падгрупу складаюць мікратапонімы, якія даюць агульную характарыстыку глебы: *Бубен, Галая, Калатоўка, Ляжанец, Няўдоба, Пустка*. Яны ўтвораны на аснове апелятываў *бубен, гала, калатоўка, ляжанец, няўдоба, пустка*. Своеасаблівасць гэтай лексікі заключаецца ў тым, што агульнавядомыя словы выступаюць у новым значэнні. Напрыклад, *бубен* і *калатоўка* – у значэнні ‘голае, неўрадлівае поле’. Такія значэнні захаваліся толькі ў мікратапаніміі.

**VIII. Назвы зямельных участкаў па прыкмеце ‘стары – новы ўчастак’.** У якасці лексічных асноў гэтай групы мікратапонімаў выкарыстоўваюцца старажытныя земляробчыя тэрміны *старына, навіна*. Значэнне гэтых тэрмінаў да нашага часу захавалася ў мясцовых гаворках: *старына* – ‘пакінуты па якіх-небудзь прычынах участак зямлі’, а *навіна* – ‘новы ўчастак’. Назвы *старына* і *навіна* найчасцей замацоўваюцца за ўчасткамі поля і лесу, радзей – за ўчасткамі пашаў і сенажацяў. Напрыклад: *Занувынне* – паша (Шчэглікі Жаб.), *Застар’е* – паша (Мухавец Бр.), *Новінкі* – п. (Мазуры Кобр.), *Новына* – п. (Селяхі Бр.), *Новынка* – п. (Ляхаўцы Мал.), *Кырычуновы новыны* – п. (Мелянькова Кобр.), *Занувынне* – паша (Шчэглікі Жаб.), *Застар’е* – паша (Мухавец Бр.), *Новынкы* – п., с. (Добрае, Залескія Кобр.), *Новы новыны* – п. (Мелянькова Кобр.), *Новыньчыкі* – п. (Трасцяніца Кам.), *Старыі новыны* – с. (Мелянькова Кобр.), *Старышча* – п. (Хаціслаў Мал.) і пад. Заўважана, што на Пабужжы больш пашыраны тэрмін ‘навіна’.

**IX. Назвы зямельных участкаў па адзінках вымярэння зямлі.** Тэрміны, якія выступаюць у якасці тапаасноў мікратапонімаў названай групы, добра адлюстроўваюць спецыфіку земляробства Брэстчыны і абазначаюць старажытныя і сучасныя назвы адзінак вымярэння зямельнай плошчы: *валока, морг, гектар, дзесяціна, чвэрць, квартал, сотка*. Напрыклад, *валока* – гэта мера плошчы ў сістэме мер ВКЛ, якая раўнялася 21,36 га: *Волока* – п. (Федзькавічы, Азяты Жаб., Хаціслаў, Церабунь, Шумакі, Карпін Мал., Паніквы Кам.), *Волокі* – п. (Сінітычы Кам.), *Волокы* – п. (Сяхновічы Жаб.), *Волокэ* – п. (Кабёлка Бр.), *Вулока* – п. (Замшаны Мал., Клейнікі Бр.), *Вулокі* – п. (Навіцкавічы Кам.), *Поповая волака* – л. (Кабёлка Бр.), *Пувулокі* – п. (Ліпна Кам.).

*Морг* – старажытная адзінка вымярэння плошчы, роўная 0,71 га: *Моргі* – п., луг (Дзмітравічы, Шчэрбава, Расна, Дзяменічы Жаб., Амяліна Бр.), *Моргы* – п., луг, л. (Забалацце Бр., Сцяпанкі, Арэпічы Жаб.), *Моргэ* – п. (Барысы Бр.), *Морогы* – п. (Федзькавічы Жаб.), *Мургі* – п. (Баршчэва, Сінітычы Кам.), *Мургы* – п. (М. Шчытнікі Бр.).

**Гектар** – метрычная мера зямельнай плошчы, роўная 1 000 м<sup>2</sup>: *Гектар* – в-ў на б. (Ляплёўка Бр.), *Гіктарэ* – п. (Вайская Кам.) і пад.

Іншыя назвы ўрочышчаў: *Брыгадзіровы соткі* – ўчастак п. (Прылукі Бр.), *Двенадцаткі* – л. (Янушы Кам.), *Дзесяткі* – п. (Сцяпанкі Жаб.), *Дывытына* – п. (Унучкі Кам., Сенькавічы Жаб.), *Дывытыны* – п. (Сінітычы Кам.), *Дысятына* – п. (В. Корчыцы Кобр.), *Од Бородыцького чвiртъ* – п. (Камянюкі Кам.), *Од Сэлішчанського чвiртъ* – п. (Камянюкі Кам.), *Отъміна* – п., с. (Вялічкавічы, Залескія Кобр.), *Пытыннык* – п. (Макавішчы Кам.), *Пытыны* – п. (Чэрні Бр.), *Соткы* – частка п. (Прылукі Бр.), *Сэрэдняя чвiртъ* – п. (Камянюкі Кам.), *Трытына* – п. (Расна Кам.), *Чвiрти* – п. (Камянюкі Кам.), *Чвiртъ* – п. (Грушаўка Кам.), *Чытвыртына* – п. (Барысы Бр.), *Чэтвэртына* – п. у ¼ га (Камяніца Жыравецкая Бр.), *Четвэртъ* – п. (Аніскавічы Кобр.), *Шнурі* – п. (Ракітніца Жаб.), *Шнуры* – п. (Навіцкавічы Кам.), *Шырокий шнурок* – п. (Бародзічы Кобр.), *Шыстына* – п. (Сенькавічы Жаб.), *Шыстыны* – п. (Унучкі Кам.) і інш.

## СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Лемцюгова, В. П. Назвы зямельных участкаў як крыніца беларускай тапаніміі / В. П. Лемцюгова // Пытанні беларускай тапанімікі : матэрыялы Першай беларус. тапанім. канф. – Мінск : Выш. шк., 1970. – 200 с.

2. Лемцюгова, В. П. Беларуская айканімія. Лінгвістычны аналіз назваў населеных пунктаў Мінскай вобласці / В. П. Лемцюгова. – Мінск : Навука і тэхніка, 1970. – 156 с.

## СПІС СКАРАЧЭННЯЎ І ЎМОЎНЫХ АБАЗНАЧЭННЯЎ

Раёны:

Бр. – Брэсцкі;

Жаб. – Жабінкаўскі;

Кам. – Камянецкі;

Кобр. – Кобрынскі;

Мал. – Маларыцкі.

Іншыя скарачэнні:

б. – балота;

в. – вёска;

в.-ў. – востраў;

г. – гара;

гарыст. мясц. – гарыстая мясцовасць;

д. – дарога;

л. – лес;

м. – мост;

ніз. – нізіна;

п. – поле;

р. – роў;

с. – сенажаць;

узв. – узвышша;

узг. – узгорак;

ур. – урочышча;

уч. – участак;

хм. – хмызняк.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 05.10.2017

***Klunduk S.S., Yakubuk N.R. Agricultural Vocabulary as a Forming Basis of Pobuzhie's Microtoponymy***

*The article studies microtoponyms of Pobuzhie. The authors point out the motivating bases that are used at the moment of creating the names of microobjects correlated with agricultural vocabulary.*

УДК 821. 161.3

**З.П. Мельнікава**

*д-р філал. навук, праф., праф. каф. беларускай філалогіі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна  
e-mail: pralih@mail.ru*

**ГЕРМЕНЕЎТЫЧНАЕ ПРАЧЫТАННЕ РАМАНА КУЗЬМЫ ЧОРНАГА  
«ВЯЛІКІ ДЗЕНЬ»: ВОБРАЗНА-МАТЫЎНАЯ СТРУКТУРА,  
ФІЛАСОФСКА-АКСІЯЛАГІЧНЫЯ ДАМІНАНТЫ**

*Прадстаўлена багатая і сэнсава-ёмістая вобразна-матыўная структура рамана Кузьмы Чорнага «Вялікі дзень». Дзецца сучасная герменеўтычная інтэрпрэтацыя філасофска-аксіялагічных дамінант пісьменніка-мыслара, якія вызначаюць ідэйна-эстэтычную і маральна-этычную глыбіню твора (ідэя ўласнай зямлі як асновы жыццёўладкавання беларуса, тэмы маральнай узаемаадказнасці бацькоў і дзяцей, разрыву духоўнай сувязі пакаленняў, матывы маці-грэшніцы, страчаных сыноў, братазбойства, духоўнага бяспамяцтва і інш.).*

**Уводзіны**

У літаратуразнаўстве агульнавядома, што твор не можа быць глыбока зразуметы і спасцігнуты за адно прачытанне. Разуменне – гэта працэс з неаднаразовымі зваротамі да тэксту літаратурнага твора. Працэс разумення можа доўжыцца да спасціжэння сэнсу самых дробных дэталей тэксту, бо, як вядома, у таленавітым творы няма нічога выпадковага і дробнага.

Літаратуразнаўчая герменеўтыка, як і гісторыка-функцыянальная метадалогія, цікавіцца генезісам твора, адлюстраваннем у ім літаратурнай традыцыі і гістарычнай рэальнасці, утрымлівае канцэптואльныя палажэнні аб тым, што сапраўдны сэнс твора шырэй за аўтарскую задуму, што ён ніколі не можа быць спасцігнуты цалкам і канчаткова, а набліжэнне да яго – працяглы рэцэптыўна-камунікатыўны працэс, што мастацкі свет твора – невычарпальная сістэма. Аднак сучасная літаратурная герменеўтыка як тэорыя інтэрпрэтацыі і навука аб спасціжэнні сэнсу патрабуе ад даследчыка выяўлення ідэйна-філасофскай логікі пісьменніка, яго этычных і эстэтычных перакананняў, светапоглядна-каштоўнасных дамінант. Спасціжэнне аксіялагічнай сістэмы аўтара і яго твора дапамагае ўбачыць іх значнасць не толькі ў канкрэтным гістарычным кантэксце, але і ў літаратурным працэсе ў цэлым, у «вялікім часе» (М. Бахцін).

Пры герменеўтычным даследаванні важна ўлічваць аб'ектыўныя ўмовы і час напісання літаратурнага твора, уплыў традыцый і тагачаснага грамадскага, сацыяльна-культурнага кантэксту. Аднак і гісторыка-функцыянальнае, і герменеўтычнае прачытанне твора ў новым часе і новымі пакаленнямі інтэрпрэтатараў заўсёды ўключаецца ў грамадска-культурны, ідэалагічны кантэкст новай эпохі. Пры гэтым павінен адбыцца рэцэптыўна-камунікатыўны дыялог: аўтар – чытач, тэкст – чытач, учарашняе – сённяшняе.

Творчасць класіка беларускай літаратуры Кузьмы Чорнага – жывы голас, звернуты да нас з мінулага. І гэты голас, як пераконвае герменеўтычнае даследаванне творчасці пісьменніка, занепакоена далучаецца да вырашэння праблем нашага сучаснага жыцця, уплятаецца ў вырашэнне намі маральна-філасофскіх праблем жыцця народа і чалавецтва. Раман Кузьмы Чорнага «Вялікі дзень» – значны ў творчай спадчыне класіка. Нягледзячы на тое, што ён быў напісана больш за семдзясят год таму назад і адлюстроўвае тагачасныя канкрэтна-гістарычныя рэаліі, твор напоўнены важным ідэйна-філасофскім сэнсам. Праз вобразна-матыўную структуру, канцэптואльнасць герояў, аўтарскія філасофска-аксіялагічныя дамінанты рамана «Вялікі дзень» і ў пачатку XXI ст.

актуалізуюцца вызначальныя сацыяльна-грамадскія, духоўна-маральныя, гуманістычныя ідэалы беларусаў як нацыі ў кантэксце вечных агульначалавечых каштоўнасцей.

Па нашым перакананні, з гэтага твора Кузьмы Чорнага пачынаецца традыцыя маральна-філасофскага асэнсавання ў нацыянальнай літаратуры вытокаў і сутнасці ідэалогіі фашызму і нацызму, што толькі праз дзесяцігоддзі знойдзе працяг у творчасці А. Адамовіча, Я. Брыля, У. Калесніка.

Раман «Вялікі дзень», побач з важнымі творамі Кузьмы Чорнага апошняга перыяду жыцця і творчасці «Пошукі будучыні», «Млечны шлях», «Скіп'ёўскі лес», ствараўся на працягу 1941–1944 гг. Письменніка вельмі трывожыла, што родная беларуская зямля ў 40-я гг. XX ст. зноў стала «гістарычнай арэнай», дзе адбываецца «глабальнае сутыкненне Добра і Зла» (М. Тычына). Наватарства прэзаіка ў адлюстраванні трагізму вайны і фашысцкай акупацыі трапна заўважана літаратуразнаўцам М. Тычынам, які пісаў, што ў рамане «Вялікі дзень», і асабліва ў другой яго частцы «Спустошанне», аўтар «упершыню ў беларускай літаратуры ўзнаўляе трагедыю народа: масавае знішчэнне мірнага насельніцтва, карніцкія акцыі фашыстаў, генацыд і этнацыд» [1, с. 23]. Кузьма Чорны непакоіўся за лёс і будучыню беларускага народа ў пасляваенным светаўладкаванні. Ахвярная любоў і трывожны роздум пісьменніка-мыслера – ключавыя творча-эмацыйныя феномены выражэння аўтарскай пазіцыі ў рамане «Вялікі дзень».

Вядома, што да канчатковай назвы твора пісьменнік прыйшоў не адразу, што былі тры яе варыянты: спачатку «Навальніца», потым «Навала з захаду» і апошня – «Вялікі дзень». Пошукі трапнай, дакладна-ёмістай назвы сведчыць аб намаганнях аўтара падкрэсліць канцэптואльнасць рамана, яго ідэйна-філасофскую напоўненасць. Твор у дайшоўшым да нас варыянце заканчваецца падзеямі вызвалення ад чужынцаў і здраднікаў людзей і беларускіх мясцін, дзе жывуць і адкуль паходзяць галоўныя героі. Назва, якая ўвасабляе веліч дзён вызвалення народа ад фашысцкай навалы, сэнсава ўзбуйняецца ў ідэйна-філасофскім кантэксце побач з канцэптואльнымі матывамі Вялікадня як агульнахрысціянскага свята, уваскрашэння, адраджэння. Гэта, па нашым перакананні, утрымлівае мару і спадзяванне самога пісьменніка, што беларускі народ і ўся краіна здолее адрадзіцца да вольнага і шчаслівага жыцця.

Са шкадаваннем можна меркаваць, што раман «Вялікі дзень» застаўся ўсё ж не зусім завершаным (пісьменнік памёр у 1944 г.). Аднак твор дае выразнае ўяўленне аб творчым намеры аўтара ўзбуйніць менавіта ідэалагічную і філасофскую сэнсавыя дамінанты. Аб гэтым сведчыць і вобразна-матыўны аналіз рамана «Вялікі дзень».

Неабходна адзначыць храналагічную і прасторавую разгорнутасць канцэртасферы твора. Падзеі ахопліваюць пераважна першыя дзесяцігоддзі XX ст.: ад пярэдня Першай сусветнай вайны да часу Другой сусветнай вайны. Разгортваюцца яны ў большай меры на беларускіх землях, у мясцовасцях паблізу гарадоў Нясвіж і Слуцк, часткова ў Польшчы, Германіі, Расіі.

Твор складаецца з дзвюх частак – «Пошукі роднай зямлі» і «Спустошанне». Падзеі, апісаныя ў першай частцы рамана, храналагічна адбываюцца ў міжваенныя дзесяцігоддзі. Сюжэт пачынае разгортвацца вакол вобраза пана Гальваса, які ў мінулым меў тытул графа ці барона, але пасля, як казалі мясцовыя людзі, прапіў і прагуляў у карты сваё вялікае багацце. Каб паправіць становішча, пан Гальвас пачаў распродаж зямлі. Тутэйшыя сяляне спадзяваліся нядарага набыць хоць дзве дзесяціны, каб мець кавалак уласнай зямлі, на якой працавалі ўсё жыццё іх продкі. Аднак пан абмануў спадзяванні мясцовых беззямельных і малазямельных людзей, прадаў зямлю двум арандатарам і іх аднавяскоўцу Ксавэру Блецьку. Так паступова ў першай кампазіцыйнай частцы разгортваецца *канцэптואльна важны сацыяльна-філасофскі матыв твора – уласная зямля як аснова жыццёўладкавання беларуса, родная зямля, бацькаўшчына як найвышэйшая святыня ў жыцці чалавека*. Мара пра ўласную зямлю, імкненне стаць яе рупным гаспа-

даром і гаспадаром свайго лёсу – традыцыйны ідэйны пафас усёй беларускай літаратуры. Пачынаючы з XIX ст. («Зямлі і волі!») ён асабліва выразна выяўлены ў «Новай зямлі» Якуба Коласа і творах Кузьмы Чорнага «Зямля», «Бацькаўшчына», «Лявон Бушмар», «Вялікі дзень» і некаторых інш.

З самага пачатку твора пісьменнік паказвае драматычнае разгортванне важнай для працаўніка-беларуса мары аб уласнай зямлі. Для тых, хто можа быць сапраўдным гаспадаром і захавальнікам роднай бацькоўскай зямлі як *рэальнай святыні*, яна застаецца па-ранейшаму недасягальнай марай, што і адлюстравана ў назве першай кампазіцыйнай часткі («Пошукі роднай зямлі»). А для пана Гальваса і для Ксавэра Блецкі зямля – *прадмет гандлю*: тое, што можна прагуляць ці прапіць, прадмет амаральнай куплі-продажу.

Пісьменнік паказвае гэтых герояў, Гальваса і Блецку, хоць і рознымі, але вартымі адзін аднаго па цыннізму поглядаў і паводзін. Справа ў тым, што на той час Блецка быў «пераспелым» халасцяком. Адслужыўшы ў войску, ён наняўся працаваць у пана Гальваса і ціха абкрадаў гаспадара. Калі злодзея прагналі са двара, ён заняўся дробным гандлем, але марыў пра добрую, заможную гаспадарку («як у пана»). У Гальваса была ахмістрыня Аміля, якая яму ўжо надакучыла і якую трэба было тэрмінова аддаць за муж, бо яна зацяжарыла ад пана. Ксавэр Блецка не памыліўся, разлічыўшы, што з пана можна ўзяць добры пасаг за Амілю, і яны разам пачалі вымагаць многа зямлі ў найлепшым месцы. Гальсвас вымушаны быў уступіць, але патрабаваў, каб дзіця не нарадзілася. Аміля не пасмела забіць бязвіннае дзіця, і нарадзіўся хлопчык, якога назвалі Антонам. У гэты ж час у жонкі Гальваса нарадзіўся сын Цэзары. Абодва былі вельмі падобныя, асабліва, калі падраслі. А праз чатыры гады ў Блецкі і Амілі нарадзіўся другі сын – Адам, як казалі суседзі, «выліты бацька». Так у гэтай жа частцы рамана пачынае разгортвацца *яшчэ адзін вызначальны вобразна-матыўны маральна-філасофскі аспект твора – лёсы бацькоў і дзяцей, узаемаадносін пакаленняў, маральнай узаемаадказнасці бацькоў і дзяцей*.

Лёсы і вобразы сыноў Блецкі і Гальваса, узаемастасункі бацькоў і дзяцей складаюць важную сюжэтную і вобразна-матыўную аснову твора. Аўтарам творча распрацоўваецца *матыў братазбойства*, звязаны з вобразамі біблейскіх Каіна і Авеля. Сыны ў Блецкавай сям’і сябравалі, пакуль не падраслі, але паступова адносіны паміж братамі, Антонам і Адамам, мяняліся. Цыннізм і амаральнасць, на аснове якіх з самага пачатку ўзнікла сям’я Ксавэра і Амілі, нікуды не зніклі. З гадамі непрыязнасць мужа і жонкі ўзрастала, і гэта паклала адбітак на характары і маральнае аблічча сыноў. Муж ненавідзеў жонку і старэйшага сына, а Антон вельмі любіў маці. Паміж мужам і жонкай ішло *змаганне за душу* малодшага сына Адама. Бацька хацеў, каб ён любіў толькі яго аднаго і выпешчваў думку аб будучыні свайго сына, марыў аб павелічэнні сваіх уладанняў. Як бачна, у гэтым рамана аўтар працягвае творча распрацоўваць сацыяльна-філасофскія матывы «трэцяга пакалення», «пошукаў будучыні».

Адлюстраванне ўзаемаадносін паміж сямейнікамі і лёс сям’і Блецкаў дае магчымасць пісьменніку ўзняць у творы важныя маральна-філасофскія аспекты: эгаізм, прага да ўзбагачэння любой цаной, адчуванне ўласнай вышэйшасці нараджае нянавісць да іншых, нават блізкіх і родных. Адам з маленства засвоіў, што ўсё належыць толькі яму аднаму, толькі ён у сям’і Ксавэра Блецкі адзіны спадчыннік. Паступова вырастала яго нянавісць да брата. І Ксавэр ставіўся да Антона як да парабка. У дванаццаць год Адама аддалі вучыцца ў гімназію, а Антон застаўся працаваць на зямлі.

Выхаванне ў сям’і, як вынікае з творчай канцэпцыі пісьменніка-гуманіста, гэта важная хрысціянская місія усіх мацярэў і бацькоў, якія перад людзьмі і Усявышнім нясуць адказнасць за лёс сваіх дзяцей. Блецка спадзяваўся, што пасля гімназіі яго сын будзе мець «грашавітую службу, хутар жа будзе яго моцнай падмогай у жыцці. Усяму

перашкаджаў толькі ненавідны Антон» [2, с. 237]. Апынуўшыся ў гімназіі, малады, франтаваты і ганарлівы Адам «агалошваў вуліцы павятовага гарадка прарэзлівым голасам штовечар... Антон прывучаўся быць гаспадаром на зямлі, але не ўласнікам яе. Можна было падумаць, што ў Ксавэра Блецкі толькі клопату ў галаве, каб Антон не еў дарма хлеба. Босы, у вышмарганым шарачку, Антон разам з Ксавэрам і парабкам душыўся працай... З-пад рук гэтага хлопца выходзіла многа добра зробленай работы, і сам ён не займаў на свеце і на хутары многа месца» [2, с. 238]. Тым не менш Ксавэр ненавідзеў пасынка. Хутка Адама выключылі з гімназіі за свавольства, і бацька перажыў вялікую прыкрасць ад няўдачы ў сынавай кар’еры. Часам яму здавалася, што Адам выяўляе схільнасць да працы на гаспадарцы, але гэта было толькі бяздумным свавольствам дарослага дзецюка. «У часе ворыва ён фасоніста падвязаў коням хвасты... Некалькі год «навукі» не паклалі на яго ніякага следу. Неўзабаве, так, як і бацька, ён пачаў бесперапынна смактаць махорку і насіць мультановую рубашку без падпяразкі. У святыя ж дні гэта быў пярвейшы франт на ўсю акругу. Праўда, можна было мець і дасціпнасці больш і густы лепшыя... Росквіт святочнага Адамавага франтаўства прыпаў на *час галіфэ і фрэнчаў*. У Адама былі галіфэ і з чырвоным, і з зялёным, і з сінім кантамі. І такімі адзнакамі ён не быў падобен да іншых тутэйшых хлопцаў, якія з яго пасміхваліся, але затое і якіх ён ненавідзеў. Сярод усіх ён вызнаваў сябе за лепшага» [2, с. 238–239]. Час «галіфэ і фрэнчаў» – гэта першыя дзесяцігоддзі XX ст., калі ў Германіі і Расіі ўстанаўліваўся таталітарызм (распаўсюджанае «ваенізаванае» мужчынскае адзенне атрымала назву ад імён катаў Парыжскай камуны генералаў Фрэнча і Галіфэ).

Неабходна падкрэсліць *ацэннаснась* аўтарскага апавядальнага стылю, якая ў вышэйпрыведзеным урыўку выяўляецца ў стрыманай іроніі, асуджэнні. Пісьменнік даволі падрабязна прасочвае асаблівасці выхавання і фарміравання характару і поглядаў Адама Блецкі, паказвае яго высакамерныя адносіны да людзей, што ўрэшце прывяло героя да братазабойства, цынічнага прыстасаванства і здрадніцтва. І дарослы Адам, як і яго бацька, на працягу твора паказаны чалавекам без грамадзянскіх і маральных ідэалаў. Стары Блецка па-свойму злосна радуецца рэвалюцыі 1917 г., што яна ўсіх зраўняе, бо не мае павагі да разумных і адукаваных людзей («Трасца будзе ўсім вучоным і гарадскім. Цяпер усіх зраўнялі. Усе будуць мужыкамі»).

Пісьменнік з псіхалагічнай грунтоўнасцю паказвае *драму маці-грэшніцы*, Амілі, для якой Адам стаў *страчаным сынам*. Гэтыя важныя вобразы-канцэпты разгортваюцца на працягу ўсяго твора, узбуйняюцца *да матыву страчаных сыноў*, якія ў розныя часы здраджвалі роднай маці-зямлі, бацькаўшчыне.

Асабліва драматычнае ўвасабленне праблема бацькоў і дзяцей знаходзіць на вобразе Антона. Маці павяла Антона-юнака да кроўнага бацькі – пана Гальваса, каб ён паклапаціўся пра адукацыю сына. Бацька ўпершыню ўбачыў сына, якога ніколі не ўспамінаў і які насіў прозвішча мужыка Блецкі. Аднак як дзве кроплі Антон быў падобны да Цэзарыя, што рос у роднай сям’і. У розных лёсах трох сыноў (Антон, Адама і Цэзары) прасочваецца *драматычная біблейская прыпавесцінаснась твора*.

Заўважаецца *сюжэтная многапавыходнасць* у вырашэнні пісьменнікам праблемы бацькоў і дзяцей, якая вырастае за межы сямейна-выхаваўчых матываў і па-мастацку перарастае ў занепакоены *роздум аўтара аб будучыні беларускай зямлі, будучыні ўсяго славянскага свету, у праблему выжывання народаў падчас Другой сусветнай вайны*.

Маральна-філасофскі сэнс твора паглыбляецца праз мастацкую апазіцыю *матываў свайго і чужога*. Іх сэнсавае напauненне звязана з вобразамі Цэзары Гальваса і Генры Тоўхарта. У час рэвалюцыі 1917 г. Цэзары з бацькам падарожнічаў і адпачываў на курортах поўдня Расіі. І толькі ў 1919 г., калі пачалася польская акупацыя Беларусі, Гальвасы вярнуліся дадому. Пісьменнік паказвае, што ў душы Цэзары не было адчування роднага. На зямлі, дзе ён нарадзіўся, для яго было ўсё чужое, хоць бацька расказ-

ваў яму паходжанне кожнага дрэва, гісторыю кожнага будынка. Але «сын нудзеў». Мастак-філосаф Чорны даводзіць, па нашым перакананні, якую *маральна-этычную небяспеку нясе разрыў духоўных сувязей пакаленняў*, асабліва дзяцей з бацькамі, што надзвычай актуалізуе гэты твор і ў пачатку XXI ст. Вось як пра вытокі абьякавасці гэтага героя да роднай зямлі разважае аўтар-апавядальнік: «Паміж бацькам і сынам пачаўся быццам душэўны разрыў. Сын трымаўся адзін, нудзеў... да ўсяго быў халодны і абьякавы. Вельмі можа быць, што гэта быў прасты вынік таго, што змалку не быў ён прывязан да таго месца, дзе радзіўся: маленства і першае яго юнацтва прайшлі ў доўгіх курортных падарожжах – два разы за граніцай і трэці раз на поўдні Расіі. І душа, і вочы яго не маглі надоўга спыняцца на адным месцы і дайсці да яго сэнсу. Дзіўная рэч, але ён не памятаў у твар ніводнага простага чалавека, якія жылі поблізу Гальвасага дома і часта маглі трапляцца яму на вочы» [2, с. 241].

Праз вобраз Цэзары Гальваса пісьменнік асэнсоўвае *псіхалогію бяспамяцтва і абьякавасці да роднай зямлі* такіх людзей: можа, гэта быў чалавек, які стаіць вышэй прывязанасцей да толькі пэўнага месца на зямлі? І аўтар сам дае адказ на гэта пытанне: «...Для гэтага трэба мець вялікую душу, якая б змясціла ў сабе ўвесь свет – і радасць, і смутак кожнага, дзе б хто ні жыў» [2, с. 241]. Але герой такім не быў.

Існаванне людзей тыпу Цэзары пісьменнік-гуманіст называе «нудным і бескарысным», бо яны не маюць ніякіх карэнняў: «... каб на яго рукі ўсё асталося, ён рашыў бы бацькаў маёнтак за адзін год. Яму было ўсё роўна, якую траву мне капытамі яго конь, на якім ён кожны дзень выязджаў на спацыр; яму было ўсё роўна, якія колеры ляжаць на вершалінах дрэў, калі заходзіць ціхае асенняе сонца» [2, с. 241–242]. Праз вобраз гэтага героя пісьменнік завострана актуалізуе *матыў драматычнай будучыні беларускай зямлі*, калі гаспадарамі яе стануць абьякавыя сыны. Гэты матыў спраектаваны на перспектыву, ён актуальны заўсёды, праз яго прачытваецца патрыятычная, грамадзянская пазіцыя пісьменніка, які ў трывожны ваенны час думаў, як давядзецца жыць і выжываць нашчадкам.

Зусім відавочна, што раман «Вялікі дзень» многімі аспектамі адрасаваны ў будучыню. Праз лёсы і вобразы герояў, і найперш Гальвасаў, пісьменнік у падтэксце ставіў вострыя маральныя пытанні: кім ты, чалавек, даводзішся роднай зямлі, свайму народу? Які след пасля сябе пакінеш?

Малады Гальвас падкрэслена дэманстраваў сваю пагарду да мясцовых людзей, якія дзесяцігоддзямі працавалі на іх сям'ю і забяспечвалі панам дабрабыт. А сяляне спрадвеку пракліналі Гальвасаў і іх багацце за сваю беззямельную беднасць. Пісьменнік па-мастацку трапна піша, як, ратуючыся ў 1920 г., паны Гальвасы пакідалі свае ўладанні: «Цэзары Гальвас, дасціпны і высокі, як віхор, мчаўся па яшчэ ўласных палявых дарогах і павярнуў на Нясвіжскую дарогу. Ні разу ён не азірнуўся і за дарожным узгоркам як праз зямлю праваліўся. Больш яго тут ніхто не бачыў доўгія гады, і многія бадай што зусім забыліся, што ён ёсць на свеце» [2, с. 242]. Але праз гады разам з фашысцкімі акупантамі Гальвас гаспадаром вернецца сюды.

Надзвычайны драматызм усяму твору надае *трагічны вобраз і лёс пазаілюбнага Гальвасавага сына Антона Блецькі*. Яго маці дамаглася ад Гальваса даць грошы на вучобу юнака. Адвучыўшыся ў горадзе, хлопец у 1922 г. вяртаецца дадому з цвёрдым намерам назаўсёды застацца працаваць на зямлі. Але айчым (Ксавэр) вырашыў, што Антону няма месца ў хаце і на гаспадарцы. Абодва Блецькі – бацька і брат Адам – загарэліся «страшняй нянавісцю» да хлопца. Антон ведае, што ўся гаспадарка Блецькі – гэта пасаг яго маці ад Гальваса. Ён выказаў намер падаць у суд, каб стаць гаспадаром хаця б палавіны. На вачах бацькі Адам забівае брата. Яго цела Блецькі закідваюць у стайні гноем. Маці, Аміля, памерла, не перажыўшы вялікага гора. Братазабойца Адам уцякае са сваіх мясцін і доўгія гады хаваецца на чужыне.



Маральная гуманістычная пазіцыя пісьменніка выяўляецца даволі выразна. Праз ахвярны лёс Антона, які па праву хоча быць гаспадаром на сваёй зямлі, бо ён яе любіць, не цураецца працы і імкнецца да справядлівасці, *аўтар асуджае грахоўны самасуд і братазабойства*. У падтэкставай плыні гэтай сюжэтнай лініі прачытваецца суровае асуджэнне злачынцаў, здраднікаў, якія з нянавісцю і чорнай зайздрасцю знішчалі лепшых сыноў роднай зямлі. Матыў братазабойства ўзбуйняецца да сімвалічна-філасофскага абагульнення: ці не сыны адной маці-Беларусі забіваюць адзін другога?.. Хцівы, жорсткі, амаральны знішчае сумленнага, працавітага, які хацеў жыць па справядлівасці. У чытацкай свядомасці гэта выклікае асацыяцыі з гадамі сталінскіх рэпрэсій, калі ў часы тэрору было знішчана 90 % беларускай інтэлігенцыі, ды і сам пісьменнік перанёс страшэнныя катаванні і гвалт у бальшавіцкай турме ў 1938 г.

Важна адзначыць канцэптальную *абумоўленасць многіх сюжэтных ліній і вобразаў рамана хрысціянскай мараллю і этыкай*. З асаблівай выразнасцю гэта прасочваецца на гісторыі сям'і Блецкаў, дзе адбываецца братазабойства, а таксама на вобразе маці-блудніцы, грахі якой і сталі прычынай трагічных лёсаў сыноў. Грэхападзенне Амелі пачалося з таго, што яна пагадзілася стаць палюбоўніцай пана, а потым разам з хцівым Блецкам вымагала панскі пасаг і такім чынам пайшла амаральным шляхам жыццяўладкавання. Няшчасная маці і жонка, яна пражыла кароткае і вартае жалю жыццё. Перад смерцю яна праклінае ўласны лёс. Звяртаючыся да мужа, яна прамовіла апошнія словы: «Гальвас загубіў маю маладосць, а ты загубіў усё маё жыццё. Ты адабраў у мяне дзяцей. Майго сына ты зрабіў маім забойцам... Божа, дай мне хутчэй памерці...» [2, с. 245].

*Сын-забойца і брат-забойца ў адной асобе, Адам Блецка*, – учэпісты, з жывёльна-звярыным нутром тып – уцякае ад суда. Без маральных сумненняў і пакут ён крадзе, забівае, прыстасоўваецца да мацнейшых – да Цэзары Гальваса і Генры Тоўхарта. Спачатку ён бадзяўся па лесе, краў у людзей, каб пражыць, рабіўся яшчэ больш хцівым і жорсткім. Аўтарская пазіцыя ў адносінах да гэтага героя выразна асуджальная. Мас-так мноства разоў падкрэслівае маральную агіднасць да людзей такога тыпу, у якіх адсутнічае нават прымітыўная, нават самая нязначная чалавечнасць і людскасць. Таму асабліва ўражваюць эпизоды рамана, калі ўпершыню ў жыцці злодзей і забойца аслупянеў ад смутку па дзяўчыне і жанчыне, убачыўшы Марыну Астаповіч. Яна застала Адама на гарышчы ўласнага дома, калі ён краў сыры і кілбасы.

Героі, прадстаўнікі малодшага пакалення ў гэтым рамане Кузьмы Чорнага, часта растаюцца з роднымі мясцінамі. Такі сюжэтно-кампазіцыйны прыём (вандроўка і вяртанне) дапамагае аўтару многападыходна і аналітычна распрацаваць і прадставіць для чытацкага ўспрымання ідэйна і маральна важныя матывы-канцэпты – *радзіма і чужына*. Яны ўвасабляюцца пры стварэнні вобраза Цэзары Гальваса, пра што ішла гаворка вышэй, а таксама і Адама Блецкі. Каб пазбегнуць суда за братазабойства, ён перайшоў мяжу і апынуўся ў чужой краіне – Польшчы. Ён не шкадаваў аб пакінутых родных мясцінах, хоць думкі аб родным доме наводзілі «змрочны смутак», злосць, крыўду, нянавісць да ўсіх і ўсяго, што ён пакінуў на роднай зямлі. Ён гатовы памяняць веру сваіх продкаў і бацькоў на каталіцкае веравызнанне, каб толькі ўчэпіста ўмацавацца ў новых абставінах. У чужой краіне яго часта апаноўваў страх і разгубленасць перад будучыняй: «Божа, дай мне добра жыць», – маліўся малавядомаму яму каталіцкаму богу Адам Блецка і хрысціўся па-праваслаўнаму» [2, с. 252]. Ён сустрэў Цэзары Гальваса і згадзіўся стаць яго прыслугай. «Ён не ведаў, што Гальвас і сабе, і яму рыхтаваў іншую дарогу... у чужыя далі і яшчэ далей ад тых мясцін, куды можа далятаць вецер з-пад роднага дома... ні разу ён не падумаў, што дайшоў да гэтай сцежкі праз кроў роднага брата» [2, с. 253]. Гальвас забірае з сабой Блецку далей на захад, у Германію, дзе жыву і быў задаволены сабой яго даўні знаёмы Генрых Тоўхарт. Так пісьменнік *разгортвае*

важны сюжэтны матыў – бадзягі, забойцы, злодзеі, пасынкi беларускай зямлі становяцца памагатымі фашысцкага рэжыму, іх цынiчна выкарыстоўваюць нацысцкія ідэолагі і стратэгі.

Пісьменнік-філосаф і рэаліст Кузьма Чорны таленавіта карыстаўся мастацка-аналітычнымі падыходамі пры асэнсаванні складаных ідэйна-грамадскіх і палітычных праблем міжваеннага і ваеннага часу, якія абумовілі драматычны лёс беларускага народа. Ідучы следам за трагічнымі падзеямі вайны, пісьменнік пранікліва і аб'ектыўна бачыў вытокі цывілізацыйнай катастрофы, якой стаў фашызм у Еўропе. Пісьменнік пераканаўча раскрывае сутнасць нацысцкай ідэалогіі, паказвае, што філасофію чалавеканавісніцтва прапагандуюць спажаўцы, амаральныя стратэгі і дзялкі, якія дарваліся да ўлады ў Нямеччыне. Гэтыя *канцэптуальна і ідэалагічна важныя высновы пісьменніка знайшлі мастацкае ўвасабленне ў распрацоўцы вобраза-тыпа Генры Тоўхарта*, які становіцца ідэйным настаўнікам і натхняльнікам для прыхадняў з беларускіх зямель Гальваса і Блецкі. Тоўхарт выкарыстоўвае гэтых без устойлівых маральных ідэалаў людзей для дасягнення сваіх мэт. Юнакамі яны разам вучыліся ў Нясвіжскай гімназіі. Бацька Генры Тоўхарта, немец, у той час быў быў упраўляючым у Гальвасавым маёнтку.

Выразна бачыцца, што паводле аўтарскай задумы менавіта Генры Тоўхарт з'яўляецца ў творы асноўным ідэолагам і прапагандыстам нацысцкіх ідэй: вышэйшасці Германіі, «новага светаўладкавання», «нямецкага жалезнага п'едэсталу», «звышчалавека». Дзеля спасціжэння сутнасці гэтага героя і нацысцкай ідэалогіі, якую ён абірае сэнсам свайго жыцця і дзейнасці, пісьменнік падрабязна спыняецца на выхаванні, характары, псіхалогіі гэтага героя. *Гэты мастацкі вобраз-канцэпт утрымлівае ўніверсальную часавую праекцыю*. Сёння ён не толькі дапамагае чытачу пачатку ХХІ ст. спасцігнуць антыгуманізм і амаральнасць нацысцкай ідэалогіі ў Германіі 30–40-х гг., але ўяўляецца трапным, ёмістым увасабленнем і адначасовым асуджэннем і сучасных «звышчалавекаў», якія прагнуць мець толькі асалоду ад жыцця і ад улады над іншымі людзьмі.

### **Заклучэнне**

Аналітыка-герменеўтычнае прачытанне рамана «Вялікі дзень» дазваляе прыйсці да пераканальнай высновы *аб мастацка-філасофскім наватарстве пісьменніка, які зрабіў шэраг ідэйна-творчых адкрыццяў, да якіх не здолелі падступіцца яго сучаснікі – пісьменнікі ваеннай пары*. Неабходна канстатаваць, што толькі ў 60–70-я гг. беларуская літаратура ў асобах пісьменнікаў-шасцідзсятнікаў, якія былі і выдатнымі мыслярамі, звернецца да працягу філасофска-гуманістычных традыцый, закладзеных у чорнаўскай творчасці ваеннага часу і асабліва ў рамане «Вялікі дзень». Гэта выявіцца ў стварэнні ў беларускай літаратуры кніг, накіраваных на выкрыццё ідэалогіі фашызму, агрэсіўнага нацыяналізму, нацысцкай тэорыі «звышчалавека» (А. Адамовіч, Я. Брыль, У. Калеснік «Я з вогненнай вёскі...», Я. Брыль «Птушкі і гнёзды», А. Адамовіч «Хатынская аповесць», «Карнікі»).

На жаль, даводзіцца канстатаваць, што да сённяшняга дня застаюцца яшчэ не ацэненыя ў поўнай меры веліч і талент Кузьмы Чорнага – мастака-гуманіста еўрапейскага ўзроўню, які несумненна, апярэджваў свой час. Драматычныя і трагічныя падзеі Другой сусветнай вайны ім паказаны даволі эскізна, аднак трапна, уражліва. У рамане «Вялікі дзень» пісьменнік адным з першых у гісторыі беларускай літаратуры паказаў гераізм абаронцаў Брэста (вобразы і лёсы Уладзіміра Вялічкі і яго баявых сяброў). Несумненная каштоўнасць твора заключаецца ў тым, што аўтар шырока разгортае ідэйна-філасофскую, дыялогавую прастору рамана, у якой выяўляецца станаўленне і сутнасць нацысцкай тэорыі «звышчалавека» (вобразы Генрыха Тоўхарта, Цэзары Гальваса, Адама Блецкі). Ёй супрацьпастаўлена любоў да роднай зямлі, працавітасць, сумлен-

насць, высокая маральнасць і хрысціянская міласэрнасць, якімі адвеку трымаецца ўсё лепшае ў свеце, герояў-беларусаў (Максім Астаповіч, Кірыла і Уладзімір Вялічкі, Антон Цвірка, Галена Марынская, Марына Астаповіч).

Раман «Вялікі дзень», напісаны ў 40-я гг. мінулага стагоддзя, не страціў сваёй актуальнасці і ў XXI ст., бо яго філасофска-аксіялагічныя дамінанты маюць універсальны гуманістычны характар. Гэта пераконвае нас у тым, што нацыянальная літаратурная класіка, і перадусім творы Кузьмы Чорнага, утрымліваюць важны патэнцыял метакамунікатыўнасці. Мы пераконваемся, што нацыянальная класіка раскрываецца новымі эстэтыкай ісэнсамі ў сучасных даследчыцкіх парадыгмах.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Тычына, М. Цана прароцтваў / М. Тычына // Кузьма Чорны. Выб. тв. ; уклад. і прадм. М. Тычыны. – Мінск : Беллітфонд, 2000. – 608 с.

2. Чорны, К. Зб. тв. : у 8 т. / К. Чорны. – Мінск : Маст. літ., 1972–1975. – Т. 6 : Раманы «Пошукі будучыні», «Млечны шлях», «Вялікі дзень». – 1974. – 514 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.10.2017

**Melnikava Z.P. Hermeneutic Reading of the Novel by Kuzma Chorny «Great Day»: Figurative and Motivic Structure, Philosophical and Axiological Dominants**

*The article presents a rich and capacious sense-figurative and motivic structure of the novel by Kuzma Chorny «Great Day». A modern interpretation of the hermeneutic philosophical and axiological dominants of the writer and thinker, defining an ideological and aesthetic and poetic depth of the work (the idea of their own land as the foundation fabric of the life of Belarusians, the theme of moral mutual responsibility of parents and children, the break of the spiritual connection of generations, the motives mother sinners lost sons, fratricide, spiritual unconsciousness etc.).*

УДК 808.26 : [801.314.3 : 801.314]

**І.А. Бароўская**

канд. філал. навук, дац., заг. каф. замежных моў  
 Гомельскага дзяржаўнага медыцынскага ўніверсітэта  
 e-mail: borowskaya.ira@yandex.by

**«АСОБНЫ МАЦЯРЫК НАЦЫЯНАЛЬнай ПАЭЗІІ» АНАТОЛЯ ВЯРЦІНСКАГА**

*На шырокім фактычным матэрыяле прадстаўлена даследаванне творчасці гуманістычнай скіраванасці, найбольш яркавых вобразных сродкаў паэзіі Анатоля Вярцінскага. Драматург, крытык, перакладчык, журналіст, паэт, ён заўсёды сцвярджаў сваёй творчасцю моц верша, дзе пераплецены сэнс і эмоцыі. Многія вершы А. Вярцінскага пакладзены на музыку. У артыкуле прасочваецца сувязь паэзіі Вярцінскага з творчасцю Я. Коласа, Н. Гілевіча, Р. Барадуліна. Разглядаецца канцэпт 'хлеб' у першым творы «Песня пра хлеб», праводзіцца класіфікацыя і аналізуецца ўжыванне метафары ў залежнасці ад тэматыкі і паэтыкі вершаў, адзначаецца багатая метафарычнасць асобных твораў. Сярод індывідуальна-аўтарскіх метафар у паэзіі А. Вярцінскага выдзелены некалькі мадэляў словазлучэнняў, на якіх будуюцца гэты. Аналіз паэтычных радкоў дазволіў вызначыць і розныя віды метаніміі. Адзначана роля сінонімаў у паэтычных творах А. Вярцінскага.*

Чалом табе, паэт Вярцінскі,  
 Паэт-мудрэц, паэт-філосаф  
 Н. Гілевіч

**Уводзіны**

А. Лойка ў артыкуле «Светла. Смела. Магутна» ахарактарызаваў паэзію А. Вярцінскага як інтэлектуальна-філасофскую [1, с. 6]. Увогуле, многія даследчыкі характарызуюць паэзію як філасофскую, інтэлектуальную, якая вучыць нас асноўным прычыпам сумлення, маралі, гуманізму. У паэтычных радках скандэнсаваны думка і пачуццё, асабістае і грамадскае, інтымнае і агульназначнае. Сацыяльны, духоўны зрок паэта абвострана ўспрымае рэчаіснасць, засяроджаны на асэнсаванні карэнных праблем чалавечага быцця. У лірычнага героя – высокая мера рэчаў, ён адчувае асабістую далучанасць да ўсяго, што адбываецца ў свеце. Страсны прапаведнік духоўных каштоўнасцей, А. Вярцінскі сваёй творчасцю дае маральныя ўрокі, у якіх ідэалы чалавечнасці, маралі, непакой душэўнага пачуцця вызначаюць грамадзянска-публіцыстычную лірыку паэта. Драматург, крытык, перакладчык, журналіст, паэт, А. Вярцінскі заўсёды сцвярджаў сваёй творчасцю сілу верша, у якім думка і эмоцыя існуюць у цеснай садружнасці, узаемапрапранікненні, ствараючы той цудоўны лірызм, які выпраменьвае святло і цяпло.

Мэта артыкула – даследаваць адметнасці творчасці паэта. У сувязі з гэтым намі пастаўлены наступныя задачы: 1) раскрыць канцэпт 'хлеб'; 2) вызначыць ужыванне, спалучальнасць метафар у залежнасці ад тэматыкі і паэтыкі паэтычных тэкстаў; 3) акрэсліць спецыфіку выкарыстання індывідуальна-аўтарскіх метафар, вызначыць іх асноўныя мадэлі выкарыстання; прааналізаваць метанімічныя пераносы, вызначыць іх асноўныя віды.

Творы Анатоля Вярцінскага вучаць чытача жыць сумленна, годна, ставіцца да жыцця з пазіцыяй чалавечнасці, высокай маралі і духоўных каштоўнасцей. Журналіст па адукацыі, ён вядомы як публіцыст, драматург, крытык і перакладчык. У літаратуру прыйшоў найперш паэтам і дасягнуў найбольш як паэт. Многія вершы паэта пакладзены на музыку. У песнях-рамансах «Было ў салдата два полі» (К. Цесакова), «Летнім вечарам» (А. Туранкова), «Прыходзяць з памяці равеснікі» (Я. Глебава), «Ёсць у горада слава гордая» (І. Лучанка) і іншых выяўляецца грамадзянская накіраванасць, лірыка-фі-

ласофскі характар, строгасць, высакароднасць і шчырасць глыбокага пачуцця. Ёсць у паэта і «Саркастычныя песні» (кампазітар Л. Шлег), дзе сапраўды гарэзлівы гумар з сатырычным адценнем напаўняе музычную інтанацыю, якая залежыць не ад рытмічнай, а ад сэнсавай нагрузкі паэтычнай мовы.

Паэзія паэта ўвабрала ў сябе традыцыі Купалы, Коласа, Куляшова, Панчанкі, Танка, часта заўважны ўплыў вуснай народнай творчасці, багатая і жанравая палітра: вершы-заклікі, прытчы, элегіі, балады, оды і інш. [2, с. 7].

**Канцэпт ‘хлеб’.** Першы паэтычны зборнік А. Вярцінскага – кніга «Песня пра хлеб», якую крытыка сустрэла прыхільна, а паэта назвала традыцыяналістам. Аднайменная паэма ў гэтым зборніку прыцягвае ўвагу паэтызацыяй працы хлебароба, сялянскага побыту, засяроджвае ўвагу на духоўнай прыгажосці працоўнага чалавека. Гэта «лепшы твор у кнізе. Паэт уславіў хлеб як вялікую матэрыяльную і маральную каштоўнасць, у якой увасоблены сэнс жыцця і працы хлебароба» [3, с. 54].

«Песня пра хлеб» асветлена ўспамінамі маленства, калі працэс нават падрыхтоўкі, а тым больш выпечкі хлеба набывае сімвалічна-магічны сэнс. Майстэрства паэта ў перадачы настрою, рамантычнага каларыту гэтага народнага абраду. У паэме пераплецены і гімн печы, і гімн матчыным рукам, і гімн выпяканню хлеба. І ўсё гэта праз «нейкія асабліва даверлівыя, мякка-сарамлівыя, пшчотна-замілаваныя інтанацыі» [4, с. 307].

Твор набліжаецца да падобнага эпізода ў паэме «Новая зямля» Я. Коласа: *Быў дзень святы. Яшчэ да рання / Блінцы пякліся на сняданне* [5, с. 346]. Яскравы малюнак беларускага застолля назіраем і ў Н. Гілевіча ў рамане «Родныя дзеці»: *Калі на свеце нехта дзесьці / Умее добра працаваць, – / То ўмее ён і смачна з’есці / І – адпаведна – згатаваць! / Таму – дастойна, без эфекту / Прымай падзяку-пахвалу – / І беларускаму палетку, / І беларускаму сталу!* [6, с. 131]. У кожнага мастака слова малюнку насычаны яскравымі эпітэтамі, вобразнымі азначэннямі, свяшчэнным падтэкстам: *І звон аб прыпек скавародны ... Спяваў ім песняю святою / І лашчыў сэрцы іх і вушы / І поўніў радасцю ім душы, / Такі прыемны, мілагучны, / У той прыемнасці выключны* [5, с. 14]; *А побач – зірк – як цуд, як казка – / З каляндрай, з перцам, з часнаком – / Ляжыць вясковая каўбаска, / Таксама ўвітая дымком* [6, с. 130]; *... На лісце сонечнае, узорнае / Кідае цеста жменяю спорнаю, / Яно нахадзілася ўволю, / Яно са сваёй змірылася доляй, / І пад рукою умелай пакорна / Яно набывае любую форму* [7, с. 135].

Па-рознаму адбываецца суправаджэнне апісаных падзей. У Я. Коласа, Н. Гілевіча прысутныя гамоняць, жартуюць, дзесьці таўчэцца дзятва, якая іншы раз сцягвала сабе тое-сёе са стала. І – «Песня пра хлеб», дзе *ўраз сціхае дзіцячы гоман. / Стаіць цішыня незвычайная ў хаце* [7, с. 136].

Яркімі, цёплымі фарбамі пранізаны радкі паэмы, таму і сінонімы, ужытыя ў паэтычных радках, цалкам пазітыўныя па сваім сэнсе. Апісваючы дзяцінства, аўтар звяртае ўвагу на *прыветны і сонечны верасень, дзённы, сонечны прастор: Хіба не ты, прыветны і сонечны, / Ранкам якраз такім, як сённышні, / Для нас адчыняў усе дзверы школьныя* [7, с. 31]; *Мы зналі да клёнаў шлях самы кароткі... Любілі прастор яны сонечны, дзённы* [7, с. 33].

Успаміны дзяцінства асветлены ў паэта светам: *ранак прыветны і сонечны, прастор сонечны, дзённы* [7, с. 31]. Хлеб, які выпякала ў дзяцінстве мама, А. Вярцінскі называе не проста хлебам, а святочным караваем, што меў пэўнае прызначэнне, абрадаваецца, сімваліку: *Калі ж мы, нарэшце, заплюшчвалі вочы, / Нам сніліся казачныя караваі, / Сніўся хлеб новага ўраджаю* [7, с. 33]. У паэме «Песня пра хлеб» пераважаюць назоўнікавыя сінонімы, якія ў сваёй семантыцы адлюстроўваюць шчырую аўтарскую павагу, захапленне-ўсхваленне і ўдзячнасць сваёй маці: *Дзякуй за ўсе твае добрыя справы, / За ўсе твае печывы, твае стравы* [7, с. 35]; *Ты нас акружала цяплом і ласкаю, / Ціха расказвала казку за казкаю* [7, с. 35]. Не менш актыўна паэтам ужываюцца

прыметнікавыя і дзеяслоўныя сінонімы, якія становяцца сінонімамі толькі ў канкрэтным тэксце (кантэкстуальныя): *Даўно не было ў нас з табою сустрэч, / Старая, добрая, родная печ!* [7, с. 34].

На старонках паэмы *печ* як сімвал шчаслівага дзяцінства лірычнага героя выступае амаль жывой істотай. З цеплынёй і пачуццём глыбокай тугі паэт апісвае печ, у якой некалі маці выпякала хлеб, ужываючы пры гэтым дзеяслоўныя сінонімы ў прошлым часе для перадачы суму па тых часах, што не вернуцца: *Ходзяць ўпарта пагалоскі, / Што ты ўстарэла для новай вёскі, / Што ты аджыла і формай і зместам* [7, с. 34].

Сяргей Законнікаў у кнізе «Згадкі Вогненнага Пса» (раздзел «Хлебны пах») таксама звяртаецца да канцэпта 'хлеб' і да вобраза печы. Сучасныя электрычныя і газавыя пліты не ідуць ні ў якое параўнанне «з тым маміным чарадзействам ля сапраўднай вясковай печы-царыцы. Яго выніку чакала ўся мая істота. Чакала не толькі таму, што пастаянна хацелася есці. Мяне захапляла ўсведамленне сваёй далучанасці да фантастычна цудоўнай працы, бо ў яе працэсе атрымліваў ад мамы дробныя заданні» [8, с. 9]. Як і ў паэме А. Вярцінскага: *Былі мы ў мінуту гэтую рады / Выканаць матчыны ўсе загады. / Мы ёй памагалі рукаў закасваць, / Муку падсыпаць па яе заказу, хусцінку мы ёй папраўлялі ахвотна / Ці лоб выціралі матчын потны.* [7, с. 134]. А калі маці пасылала за кляновым лісцем для ўдалай выпечкі хлеба, дзеці, *свой выканаўшы абавязак, / Сабой ганарыліся не на жарты, / На меншых сяцёр глядзелі з пагардай* [7, с. 135].

С. Законнікаў успамінае, як мама даланёю, змочанай у вадзе, ласкава абгладжвае зверху кожны будучы бохан. Гэта нагадвае паэту тое, як яна гладзіць сваіх дзетак па віхратых галоўках [8, с. 9]:

*І так захочацца – аж слінкі –  
Адламіць цішком  
Ад той пахучае скарынкі  
Што млее там, пад ручніком.*

А калі маці пісьменніка выйшла з блакады, з балота, калі ўсё яе цела было пакрыта *болькамі-вадзянкамі*, вось што яна сказала свайму сыну: «Угадай сыноч, што я тады на папялішчах адчувала? Не паверыш! Хлебны пах, які доўга-доўга стаіць у кожнай вясковай хаце пасля выпечкі боханаў» [8, с. 9]. Такім чынам, канцэпт 'хлеб' – гэта згустак шматвекавой культуры беларусаў, які кандэнсуе ў сабе пэўныя асацыяцыі, уяўленні ў свядомасці чалавека, і дае сілу выжыць і ўтрымацца ў цяжкія хвіліны быцця.

Інтэлектуальны пачатак, разважанні-дыскусіі па шматлікіх маральна-этычных праблемах прасочваюцца праз радкі паэта. Вынікам гэтых працэсаў становіцца філасофская лірыка. Паэт не выкарыстоўвае незвычайных паэтычных вобразных сродкаў, гаворыць проста, звычайнымі словамі, але як кранаюць гэтыя радкі, як прымушаюць задумвацца... Кожнае слова, кожны гук «граюць» у радку, нібы выконваючы сваю ролю, ды так, што вяртаешся зноў і зноў, перачытваеш і суперажываеш: *Гэта – нібы вяртанне ў родныя сэрцу мясіны. Гэта – нібы вяртанне ў світанне, у свет дзяціны* (7, «Вяртанне»).

**Метафара.** Падобныя спалучэнні слоў якія складаюць аснову метафарычных пераносаў, дазваляюць ствараць думку, у якой хаваецца дадатковы змест, можна сустрэць у паэзіі Р. Барадуліна: *Мы зараслі Лясамі хлусні. / Пачуй нас і пакарчуй / Пакоры нашае пні* [9, с. 91].

Самым дасканалым паэтычным тропам, у аснове якога ляжыць перанос назвы аднаго прадмета на другі на аснове падабенства іх прымет, выступае метафара [10, с. 88]. Вялізная колькасць даследаванняў прысвечана метафары, дзе з розных пазіцый разглядаецца яе «намінатыўныя патэнцыі і магчымасці, семантыка-сіntaxічныя аспекты функцыянавання, класіфікацыйныя тыпы кірункі сэнсавага развіцця і інш.» [11, с. 30]. Ра-

ней за ўсіх гэтым тропам зацікавіўся Арыстоцель, які даў яе першае апісанне і класіфікацыю ў сваёй «Паэтыцы», дзе назваў метафару скарачаным параўнаннем [12, с. 88]. Наогул, старажытныя граматыкі лічылі, што мова багоў (паэзія) адрозніваецца ад звычайнай мовы людзей сваёй адпрацаванай формай, гармоніяй: *poeta loquens picture est (паэзія – гаворачы жываніс)*. У антычныя часы Дзяметрый заклікаў паэтаў смялей карыстацца гэтым тыпам мастацкага пазнання рэчаіснасці, але разам з тым папярэджаў пра пэўную небяспеку іх неабмежаванага выкарыстання: «У першую чаргу належыць карыстацца метафарамі, бо менавіта яны больш за ўсё і робяць мову мілагучнай і ўзнёслай. Але іх нельга ўжываць надта часта» [12, с. 251]. Паэтычная метафара – экспрэсіўны сродак паэтычнага твора, выступае як складаная разнапланавасць семантычнай структуры [13, с. 232]. Метафару нельга змяніць, замяніць ні на адзін іншы від выказаў, менавіта механізм пераносаў значэнняў і з’яўляецца асновай для класіфікацыі метафар.

Метафара выступае крыніцай узбагачэння і развіцця мовы, крыніцай мастацкай творчасці. Яна поліфункцыянальная, яе мэтазгоднасць і мастацкая задума звычайна выўляецца ў кантэксце. Метафарычнасць бачання – адна з прымет паэтычнага таленту. Метафары прыўносяць у паэзію навізну погляду на навакольны свет, элемент нечаканасці і першаадкрыцця рэчаіснасці.

Паэтычная мова А. Вярцінскага вылучаецца багатай метафарычнасцю. Адносна вялікую групу складаюць агульнамоўныя метафары: *Ты чуеш, як звіняць дзесь галасы* [7, с. 10]; *Дачакаешся белых кветак / І шумлівай зялёнай ліствы... / Каб я знала, што прыйдзе гэтак / Мая радасць у дзень веснавы* [7, с. 12]; *Не тужыла б я, вішанька-вішня, / Толькі б клікала сэрцам той час, / Не сумуй, не трывожся залішне – / Скора прыйдзе вясна да нас* [7, с. 12]; *Турботы нясе вясна, / Першай вясну сустракае яна, / Хаця турботы нясе ёй вясна, / Хаця надыходзіць той час...* [7, с. 14].

Даволі пашыранай тэмай выступае ў А. Вярцінскага тэма вайны, яе бесчалавечнасць, жорсткасць і жахлівасць. Пры раскрыцці гэтай тэмы для большай выразнасці, канатацыйнай афарбоўкі, паэт шырока ўжывае метафары, якія ўжо даўно сталі агульнамоўнымі [7, с. 19]:

*У адных з іх няма вачэй,  
У другіх жа – рука адна.  
Ну, а трэцім яшчэ цяжэй:  
Ім скалечыла душы вайна...  
І ад тых успамінаў і сноў  
Паратунак – у веры адной,  
Што вайна не паўторыцца зноў,  
Не залье мірны дзень крывёй.*

У вершы «Рэквіем па кожным чацвёртым» амаль кожны радок насычаны метафарамі, якія побач з выкарыстаннем спецыяльных лексем з адмоўнай канатацыяй (сякера, навала, бязлітасна, да слёз, смяротны агонь, апаліць), садзейнічаюць стварэнню яскравага эмацыянальнага настрою верша [7, с. 62, 65]:

*Сякера ваеннай навалы  
Прайшлася бязлітасна па ім...;  
Зямля мая бой прымала  
Ад стара і да мала...;  
Хацелася ім ваяваць да слёз,  
Як хочацца бегаць дзесям...;  
Калі агнём вайны,  
Смяротным агнём апаліла іх,  
Штось зразумелі яны.*

Метафара можа свабодна аб'ядноўваць у сабе бязмежнае паэтычнае ўяўленне з рэалістычнай асновай. У аснове яе ляжыць «мысліцельная аперацыя параўнання, а сама метафара – адпрацаванае захаванае параўнанне» [14, с. 94]. У метафары закладзена сіла, якая разбурае «межы немагчымага, здольная прыблізіць далёкае і ўзвысіць звычайнае» [15, с. 53].

Вельмі гарманічна паэтам ужываюцца метафары ў творах, што перадаюць радасць, шчасце пасля вызвалення, надзею людзей на мірнае жыццё, на светлае заўтра [7, с. 15, 20]:

*Яго ўбачыш – дзяцінствам павее  
І яшчэ нечым светлым такім,  
Што, як радасная надзея,  
Авалодае сэрцам тваім.  
А вочы смяюцца – у іх  
Іскрынкі якогась рашэння...  
Насустрэч набеглі ад нас  
Раскаты вясёлага смеху.*

Паэт з цікавасцю і ўзнёсласцю перадае мірны час нашага народа, звыклія будні вяскоўцаў, у чым, безумоўна, немалаважная роля належыць метафары, якая дапаўняецца гукавой эпіфарай [7, с. 10, 14, 24]:

*Па-над якой звісали каласы,  
Ідуць у вёску з песнямі дажынкi;  
Першай вясну сустракае **яна**,  
Хаця турботы нясе ёй **вясна**;  
Знаю, следам за імі **дождж**  
Пачне шчодро паіць зямліцу,  
Паліваць яе ўшыр і ўздоўж.*

У індывідуальна-аўтарскіх метафарах адбываецца «актыўны ўзаемаабмен паміж літаральным цэнтральным значэннем і яго патэнцыялам значэнняў, што выклікаюць пэўныя асацыяцыі. Кожнае слова, што ўваходзіць у яе склад, мае свой канататыўны патэнцыял, як і асноўнае слова, якое ўжыта ў пераносным сэнсе» [15, с. 51]. Метафара выўляецца ў працэсе ўзаемадзеяння слоў, яна патрабуе пэўнага кантэксту для рэалізацыі свайго значэння.

З вялікай колькасці індывідуальна-аўтарскіх метафар у паэзіі А. Вярцінскага можна выдзеліць некалькі мадэляў словазлучэнняў, па якіх будуюцца гэты троп.

1. «Метафарызаваны назоўнік у назоўным склоне з залежным назоўнікам у родным» (ці генітыўная), калі пры метафары часта прымяняецца «родны вызначальны, які і тлумачыць, у чым справа» [16, с. 53]: *Ды набліжэнне інаша пары заўважыць можна ў гэтую часіну* [7, с. 10]; *Табе здалося: гэта сівізна гарачай працай стомленага лета* [7, с. 10]; *Ці хутка дойдзе да бар'еру глухой адчужанасці людской* [7, с. 38]; *Дум бяссонных памочніца, вярхоўны іх старшыня* [7, с. 39]; *І ёсць яшчэ цішыня світальная, Ёсць яшчэ цішыня першага вітання, першага агня* [7, с. 39]; *Яе змяніла пара завірух, разрух, галадух* [7, с. 41]; *Усмешка дабру больш да твару* [7, с. 41]; *Ведаў сілу сярпа і молата* [7, с. 42]; *Ім свежай думкі прыток патрэбен* [7, с. 44]; *Як лёгкім азону глыток* [7, с. 44]; *Салдатам, што ведаюць смак пораха* [7, с. 56].

2. «Метафарызаваны дзеяслоў + назоўнік у назоўным склоне», іншымі словамі, дзеяслоўная метафара, калі становіцца відавочным тое, што прадмет не можа мець таго дзеяння, якое абазначана дзеясловам: *Даспелі гронкі маладых рабін, палаюць чырванню паміж лістамі* [7, с. 10]; *Глядзець уніз стаміўся месяц і прытаіўся між аблок* [7, с. 11];



*Спыніўся ветрык каля весніц ды зноў пабег кудысь у змрок [7, с. 11]; То каласы ўраз загамоняць, затрызняць ціха аб жніве [7, с. 11]; То нечаканая зарніца расее раптам ночы цень... Ноч непакоіцца: ёй сніцца гарачы працавіты дзень [7, с. 38].*

У залежнасці ад структурна-семантычных асаблівасцей ў паэзіі А. Вярцінскага можна выдзеліць уласна метафары і метафары-параўнанні.

У пэўнай сітуацыі, калі некаторыя яскравыя прыметы прадмета называюцца словам у прамым значэнні і ўтвараюць метафарычны змест або выклікаюць пэўныя асацыяцыі, звязаныя з такой семантыкай, ствараюцца ўласна метафары: *Раніцою ў сад я прыйшла, і кінула галінкаю мне за зіму настывушая вішня, ціха тужачы аб вясне [7, с. 12]; Вецер хвалюе сонца ў вадзе [7, с. 14]; Над галавою сінява плыве, І воблачка па-летняму бялее [7, с. 10]; Сад не шуміць, бо не узяць галін, Яны сагнуты цяжкімі пладамі [7, с. 10]; Глядзець уніз стаміўся месяц / І прытаіўся між аблок. / Спыніўся ветрык каля весніц, / Ды зноў пабег кудысь у змрок [7, с. 11]; То каласы ўраз загамоняць, Затрызняць ціха аб жніве, / То нечаканая зарніца / Расее раптам ночы цень... / Ноч непакоіцца: ёй сніцца / Гарачы працавіты дзень [7, с. 11]; Прачынаешся раніцою, – / Табе ў вочы ўдарыць святло... [7, с. 15].*

У метафарах-параўнаннях некаторыя прыметы служаць асновай збліжэння або супастаўлення з другім прадметам, і пры гэтым яны абодва называюцца: *Шчыт занімаў ільвіную долю, / Топка твая зіяла тунелем [7, с. 34]; Мы выглядаем святой прастатой [7, с. 54]; Слова гэта свеціць сонцам [7, с. 74]; А ў нашай памяці ты самым светлым міфам застанешся назаўжды [7, с. 108]; Слова гучаць эпітафіяй [7, с. 121]; Толькі над намі лятаюць іх душы птахамі [7, с. 121].*

Мова паэзіі – эмацыянальна афарбаваная мова. У лірычных радках, як нідзе, назіраецца своеасаблівая канцэнтрацыя тропай, якія адыгрываюць тут незаменную выяўленчую ролю, Менавіта ў сістэмах прамых і пераносных значэнняў слоў і ўвасабляецца перш за ўсё змест паэтычнага твора.

**Метанімія.** У творчасці А. Вярцінскага не вельмі шырока ўжываецца метанімія, троп, пры якім адбываецца перанос назвы адных прадметаў ці з’яў на другія на аснове іх знешняй ці ўнутранай сувязі. У асноўным, на метанімічных пераносах пабудаваны творы грамадзянскай тэматыкі, прысвечаныя гісторыі роднай Бацькаўшчыны, гістарычным падзеям на міжнароднай арэне: *Ленінскі розум ведаў даўно: Рэвалюцыю робіць не зло, а дабро [7, с. 41]; Смех той слухала Расія, І ў ёй абуджалася новая сіла [7, с. 42].* Гістарычны эцюд «Бурбоны вяртаюцца ў Парыж» цалкам пабудаваны на метанімічных вобразах: *Бурбоны вяртаюцца ў Парыж, / На трон вяртаюцца бурбоны... Ці толькі сон прысніўся, Францыя. / А прабуджэнне – рэстаўрацыя? / Чаго ты, Францыя, маўчыш?.. / ...Бурбоны вяртаюцца ў Парыж [7, с. 43].*

Заўважаны метанімічны перанос ў тэкстах філасофскай тэматыкі. Адным з рэдкіх прыкладаў з’яўляецца верш «Хто вынайшаў веласіпед?»: *Хто вынайшаў веласіпед? / – Над гэтым не вельмі думае свет [7, с. 53]; Вуліца жывая, і яна жыве, / І яна хоча жыць... / І яна здзіўлена пытае... [7, с. 88–89].*

У творах патрыятычнай тэматыкі паэт з болей гаворыць пра жахі, прынесеныя вайной, з замілаваннем апісвае шчаслівае дзяцінства на малой радзіме. Так, напрыклад, наступныя радкі з верша «Балада пра спаленую вёску і жывога пеўня» яскрава ствараюць вобраз такога малюнку з дапамогай дзеясловаў руху: *Будзяць яны на досвітку сёлы. / І ў сёлах пачынаецца рух. / Яны, жывыя сёлы – не соні, / Спяшаюцца рана на ніву і луг [7, с. 60–61].*

Разгляд і аналіз паэтычных радкоў А. Вярцінскага дазваляе выявіць розныя віды метаніміі, сярод якіх найбольш пашыранымі выступаюць наступныя:

1) назва месца выкарыстоўваецца для абазначэння людзей, якія там знаходзяцца: *Смех той слухала Расія, і ў ёй абуджалася новая сіла [7, с. 42]; Ці толькі сон прысніў-*

ся, Францыя, а прабуджэнне – рэстаўрацыя? Чаго ты, Францыя, маўчыш? [7, с. 43]; Вуліца гляне на фасады, скажа насмешліва: Ого! [7, с. 46]; Вуліца не можа прыняць усур'ёз пахавальнае шэсце... Вуліца жывая, і яна жыве і яна хоча жыць... і яна здзіўлена пытае: «Хіба паміраюць людзі?» [7, с. 87]; Хто вынайшаў веласіпед? – Над гэтым не вельмі думае свет [7, с. 53]; А потым крычаў і двойчы, і тройчы, на золку вёску будзіць пачаў... А вёска маўчала [7, с. 60]; Што трэба вёсцы болей? Вёска святкуе падзею [7, с. 84]; Пачынаецца рух... З пеўнямі сёлы прачынаюцца [7, с. 61]; Ранай адной страшэннай На целе маёй Беларусі [7, с. 63]; Зямля мая бой прымала ад стара і да мала [7, с. 62]; Недзе горад вялікі ляскае жалезам [7, с. 84]; Потым гаі яшчэ трымала [7, с. 47];

2) стан, адносіны чалавечага жыцця абазначаюцца па іх знешнім выразе, прымеце, напрыклад: Я іду, а рука мая тужыць, душа мая тужыць на нечай руцэ [7, с. 99]; Ты ў такім шчаслівым узросце, Калі сэрца не знае злосці [7, с. 100]; Я знаю: тое, дрогое. Сэрца нясе зарад [7, с. 101]; Бывайце, бывайце! – душы занялі [7, с. 103];

3) прадмет, з'ява абазначаюцца па імені яго стваральніка, кіраўніка альбо ўладара: Бурбоны вяртаюцца ў Парыж, На трон вяртаюцца Бурбоны [7, с. 43]; Не было Марата і Рабесп'ера, Не было якабінца П'ера [7, с. 43]; Ленінскі розум ведаў даўно: Рэвалюцыю робіць не зло, а дабро [7, с. 41];

4) пэўныя дзеянні абазначаюцца назвай сродкаў, прыладаў, органаў, пры дапамозе якіх яны здзяйснююцца: Мільгнулі твары, абажуры [7, с. 48]; Хораша рукі дзіцячыя дружаць, Хораша плыць на чароўнай рацэ... Я іду, а рука мая тужыць, Душа мая тужыць на нечай руцэ [7, с. 99]; Сведчылі месяц, ноч і я: Сцелюць пасцель рукі жаночыя, рукі белыя, рукі ўмелыя, Як яны знаюць справу сваю [7, с. 107].

Аналіз метанімічных пераносаў дазваляе сцвярджаць, што найчасцей паэт выкарыстоўвае гэты сродак ў творах грамадзянска-патрыятычнай і філасофскай скіраванасці. Стылістычны эффект мастацкай метаніміі дасягаецца дзякуючы пераносу назвы з аднаго прадмета на другі на аснове сумежнасці, пры гэтым крыніцы метанімічнага збліжэння паняццяў невычарпальныя, што стварае вялікую прастору для творчага выкарыстання гэтага трыпа.

### Заклучэнне

Паэзія Анатоля Вярцінскага вылучаецца агульнафіласофскай споведззю пра людскі лёс на зямлі. Творы яго насычаны разнавіднасцямі вобразаў, тропікай, словакарыстаннем. Суб'ектыўны, індывідуальна-аўтарскі погляд на рэчаіснасць, прыёмы і спосабы ператварэння яе ў іншае існаванне ў слове – непаўторныя рысы асобы і творчай манеры паэта. Аналіз паэтычных твораў дазваляе адзначыць выкарыстанне агульнамоўных, індывідуальна-аўтарскіх метафар і метафар-параўнанняў.

У творах А. Вярцінскага метафара выступае найважнейшым моўным сродкам пры стварэнні экспрэсіўнасці, абуджэння эмацыянальных адносін, перадачы разнастайных семантычных сувязей у кантэксце. Не вельмі пашыраны троп у паэта – метанімія, але ён адыгрывае важную ролю ў стылістыцы паэтычных твораў. Сінонімы садзейнічаюць стварэнню яркай, эмацыянальнай вобразнасці. Усё гэта разам з індывідуальным раскрыццём канцэпта 'хлеб' стварае непаўторнасць і унікальнасць творчай манеры Анатоля Вярцінскага.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Лойка, А. Светла. Смела. Магутна / А. Лойка // ЛіМ. – 1991. – Л. 15.
2. Баўтрэль, І. Непаўторнасць таленту. Колькі слоў пра паэзію Анатоля Вярцінскага / І. Баўтрэль // Род. слова. – 2011. – № 11.

3. Гніламёдаў, У. Ля аднаго вогнішча : літ.-крыт. арт. / У. Гніламёдаў. – Мінск : Юнацтва, 1984. – 190 с.
4. Бугаёў, Д. Талент і праца : літ. крытыка / Д. Бугаёў. – Мінск : Маст. літ., 1979. – 352 с.
5. Колас, Я. Новая зямля / Я. Колас. – Мінск : Нар. асвета, 1967. – 346 с.
6. Гілевіч, Н. Родныя дзеці : раман у вершах / Н. Гілевіч. – Мінск : Маст. літ., 1985. – 192 с.
7. Вярцінскі, А. Святло зямное / А. Вярцінскі // Святло зямное : выбр. вершы і паэмы. – Мінск : Маст. літ., 1981. – 170 с.
8. Законнікаў, С. Хлебны пах / С. Законнікаў // Літ. Беларусь : дадатак да газ. «Новы час». – 2016. – 23 верас.
9. Барадулін, Р. Ксты / Р. Барадулін. – Мінск : Рым.-катал. парафія св. Сымона і св. Алены, 2005. – 472 с.
10. Цікоцкі, М. Я. Стылістыка беларускай мовы / М. Я. Цікоцкі. – Мінск : Выш. шк., 1976. – 304 с.
11. Старычонок, В. Д. Полісемя ў беларускай мове (на матэрыяле субстантываў) / В. Д. Старычонок. – Мінск : БДПУ імя Максіма Танка, 1997. – 232 с.
12. Аристотель и античная литература. – М. : Наука, 1978. – 229 с.
13. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Совет. Энцикл., 1969. – 608 с.
14. Никитин, М. В. О семантике метафоры / М. В. Никитин // Вопр. языкознания. – 1979. – № 1. – С. 91–102.
15. Вовк, В. Н. Языковая метафора в художественной речи. Природа вторичной номинации / В. Н. Вовк. – Киев : Наук. думка, 1986. – 143 с.
16. Томашевский, Б. В. Поэтика русской литературы : избр. тр. / Б. В. Томашевский. – М. : Наука, 1976. – 511 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.10.2017

**Barouskaya I.A. «A Separate Continent National Poetry» Anatol Viartsinsky's**

*The article represents the analysis of the works, humanism orientation, the most outstanding image-bearing means of Anatol Viartsinsky's poetry on a broad factual material. Being a playwright, a literary critic, a translator, a journalist, a poet, he always asserted the poem strength where sense and emotions are in close collaboration. A lot of his works are set to music by composers. The article retraces the connection between his art and the creative works of Kolas, Gilevitch and Baradulin. The article considers the concept of «bread» in the first work «The Song about the Bread». He classifies and analyses the metaphors use depending on the poetical text themes and poetics, he notes the rich metaphorical language of some poet's works. The article picks several word combination models on which this trope is built out of a large number of individual author's metaphors in Anatol Viartsinsky's poetry. The poetical lines analysis allowed the author to determine different types of metonymy as well. The author also notes the synonyms role in A. Viartsinsky's poetical lines.*

УДК 808.26 – 541.2

**С.Ф. Бут-Гусаім**

канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі  
 Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна  
 e-mail: [bellingsv@brsu.brest.by](mailto:bellingsv@brsu.brest.by)

**УЛАСНЫЯ АСАБОВЫЯ ІМЁНЫ  
 Ў КАНТЭКСТЕ ТВОРАЎ УЛАДЗІМІРА КАЛЕСНІКА**

*Разглядаюцца ўжытыя ў творах Уладзіміра Калесніка ўласныя асабовыя імёны, якія з'яўляюцца неад'емным элементам ідэйна-тэматычнага зместу мастацкага тэксту і важным сродкам намінацыі, характарыстыкі і ацэнкі персанажаў і іх стасункаў. Акрэсліваецца дыяпазон сэнсавага і фармальнага вар'іравання онімаў, шматлікія формы якіх выступаюць сродкам стварэння нацыянальнага і рэгіянальнага каларыту ў творах, інструментам перадачы шырокага спектра эмоцый, ацэнак, пачуццяў літаратурных герояў. Асабліва ўвага надаецца асэнсаванню ролі кантэксту ў раскрыцці сэнсавых і эмацыйна-экспрэсіўных магчымасцяў паэтонімаў. Асэнсоўваецца прагматычная роля ўласных асабовых імёнаў як пасведчання нацыянальнасці, узросту, веравызнання, вагі асобы ў грамадстве. Вывучаюцца прагматычныя рэгулятыўныя магчымасці оніма як сацыяльна зададзенага і нацыянальна спецыфічнага сродку рэгулявання міжасабовых адносінаў.*

**Уводзіны**

У адной кнізе ўсходняй мудрасці ёсць думка: «Мінулае заўсёды з намі, і ўсё, што мы сабою ўяўляем, пачынаецца з мінулага. Мы яго стварэнне, і мы жывём паглыблення ў яго. Не разумець гэтага і не адчуваць мінулага азначае не разумець сучаснасці» [1, с. 148]. Узнікаючы вечныя праблемы сэнсу жыцця, прызначэння чалавека на зямлі, У. Калеснік у кнізе «Доўг памяці» можна, праўдзіва, шчыра, пранікліва ўваскрэшае постаці родных і блізкіх людзей ва ўсім іх чалавечым багацці. Ствараючы вобразы тых, памяць пра каго жыве ў сэрцы, пісьменнік умела выкарыстоўвае прагматычны патэнцыял, нацыянальна-культурную інфармацыю, вобразна-выяўленчыя магчымасці ўласных імёнаў. Вялікая сэнсавая і эмацыянальная нагрузка ў творы прыпадае на ўласныя асабовыя імёны ў іх шматлікіх формах.

Для сучаснай лінгвістычнай навукі актуальным з'яўляецца вывучэнне ўзаемасувязі мовы і культуры. Лінгвістычныя даследаванні канца ХХ – пачатку ХХІ ст. дазволілі зрабіць вывад пра тое, што мова вырастае з культуры і выражае яе. Антрапанімічная сістэма мовы – фундаментальны матэрыял для пазнання і раскрыцця характару, псіхалогіі, веравызнання, адметнасцей побыту людзей, якія адносяцца да пэўнай нацыі або рэгіёна. Надзённасць прадстаўленага даследавання вызначаецца тым, што творы брэсцкіх пісьменнікаў уяўляюць вялікі інтарэс з пункту гледжання выяўлення нацыянальна-культурнай спецыфікі. Нацыянальна-культурная інфармацыя акумулюецца ў антрапанімічных адзінках, семантыка якіх прама і непасрэдна адлюстроўвае прадметы, з'явы, якасці, працэсы сучаснай і традыцыйнай духоўнай і матэрыяльнай культуры беларусаў-палешукоў. Аднак культурна афарбаваная антрапанімічная лексіка мастацкіх твораў брэсцкіх аўтараў, як правіла, знаходзіць слабае адлюстраванне ў анамастычных працах. Важна таксама падкрэсліць, што ад ступені вывучанасці лакальных асаблівасцей нацыянальнага іменаслову, ад усебаковага даследавання характару, спецыфікі функцыянавання онімаў у тэкстах розных жанраў залежыць вызначэнне агульнабеларускіх тэндэнцый развіцця сістэмы ўласных імёнаў. Акрамя таго, разгляд анамастычнай прасторы мастацкай прозы брэсцкіх аўтараў можа стаць пачаткам комплекснага вывучэння асаблівасцей анамастыкону беларускай мастацкай літаратуры.

Мэта прадстаўленага даследавання – комплекснае онамапэаэтычнае, лінгвапрагматычнае і лінгвакультуралагічнае апісанне ўжытых у аўтабіяграфічнай прозе У. Кале-

сніка ўласных асабовых імёнаў, якія з'яўляюцца неад'емным элементам ідэйна-тэматычнага зместу мастацкага тэксту. Для дасягнення пастаўленай мэты былі вырашаны наступныя задачы: вылучаны імёны персанажаў, выкарыстаныя ў кнізе ўспамінаў; ахарактарызавана роля структурных кампанентаў літаратурных антрапонімаў і ўплыў кантэксту на фарміраванне плана зместу і стылістычнай афарбоўкі паэтонімаў; выяўлены асноўныя заканамернасці ў выбары і выкарыстанні імёнаў у аўтабіяграфічнай прозе. Мэта і спецыфіка матэрыялу прадвызначылі выбар аналітычна-апісальнага метаду ў якасці асноўнага з выкарыстаннем элементаў параўнальна-супастаўляльнага метаду.

### **Варыятыўнасць і прагматычная значнасць уласных асабовых імёнаў у аўтабіяграфічнай прозе Уладзіміра Калесніка**

Імёны літаратурных персанажаў, з'яўляючыся кампанентам *антрапанімічнай прасторы мастацкага твора*, падпарадкоўваюцца характэрным для *рэальнага антрапанімікону* пэўнай мовы і пэўнага часу заканамернасцям. Як вядома, аўтар у сваім творы па-мастацку ўзнаўляе рэальны свет, і антрапонімы павінны быць максімальна набліжанымі да рэальнасці.

Сродкам стварэння атмасферы мінуўшчыны ў кнізе У. Калесніка з'яўляюцца імёны рэальных асоб, якія ўвайшлі ў гісторыю XX стагоддзя: палітыкаў (*Пілсудскага, Варашылава, Гітлера, Мусаліні, Сталіна, Леніна*), ваеначальнікаў (*Будзёнага, Калчак, Чапаева*), рэлігійных дзеячаў (*Гапона*), мастакоў (*Сальвадора Далі, Гагена, Карла Мая, Клода Манэ, Рушчыца, Хэлмоньскага, Фалата, Вычулкоўскага, Артура Гротгера*), вучоных (*Фрэйда, Маркса, Ніцшэ, Паўлава*), пісьменнікаў (*Броўкі, Глебкі, Танка, Маякоўскага, Радзевіч, Коласа, Купалы*). Рэальныя дзеячы мінуўшчыны – гэта гістарычны «кантэкст» мастацкага палатна, жывое асяроддзе, у якім адбывалася фарміраванне асобы У. Калесніка.

Прозвішчы, імёны, псеўданімы палітычных дзеячаў, пісьменнікаў, мысліцеляў, як адзначае В. Шур, выкарыстоўваюцца як *сродак сацыяльнай тыпізацыі*. «Яны дазваляюць надаць падзеям і фактам, што адлюстроўваюцца ў творы, рысы праўдападобнасці, мастацкай пераканальнасці» [2, с. 25].

Антрапонімы, ужытыя ў творы У. Калесніка, належаць да нацыянальнай беларускай іменаслоўнай сістэмы. Выдзеленыя асабовыя імёны, якія функцыянуюць у разнастайных варыянтах, нясуць інфармацыю пра беларускае лінгвакультурнае асяроддзе XX стагоддзя. У беларускай мове гэтага перыяду захавалася тэндэнцыя да большай разнастайнасці мужчынскіх імёнаў у параўнанні з жаночымі. Антрапанімікон прааналізаванага твора на 89 % прадстаўлены запазычанымі імёнамі, якія ўвайшлі ў айчынны іменаслоў разам з прыняццем хрысціянства. Так, з *грэчаскай* мовы (51 % ад ужытых імёнаў) былі запазычаны імёны *Андрэй, Андрыян, Васіль, Сцяпан, Пётр, Аляксей, Аляксандр, Фёдар, Пілін, Леў, Мікалай, Феафан, Яўген, Арсень, Філат, Кур'ян, Платон, Соф'я, Настася, Алена, Зінаіда, Сцепаніда* і інш., з *лацінскай* (каля 19 %) – *Віталій, Павел, Ігнат, Канстанцін, Кандрат, Ціхан, Севярын, Павел, Роза* і інш. З *яўрэйскай* (каля 19 %) у беларускі іменаслоў увайшлі імёны *Іосіф, Адам, Іван, Міхаіл, Сямён, Давыд, Марыя, Ганна, Альзбэта* і інш. Адзначаюцца імёны *славянскага* паходжання (11 %): *Уладзімір, Уладзіслаў, Станіслаў, Усевалад, Барыс, Людміла* і інш.

Нацыянальная спецыфіка беларускага іменаслову праяўляецца падчас выкарыстання імёнаў як этыкетных знакаў – «сацыяльна зададзеных і нацыянальна спецыфічных сродкаў рэгулявання паводзінаў людзей у сітуацыях устанаўлення, падтрымання і размыкання кантакту камунікантаў у адпаведнасці з іх статуснымі і асабістымі адносінамі» [3, с. 283–284]. Так, да аб'яднання Заходняй Беларусі з Савецкім Саюзам формай наймення суразмоўніка і сродкам выказвання павагі да чалавека (прадстаўніка вышэйшага саслоўя, чыноўніка, настаўніка ў польскай школе, у якой вучыўся Валодзя Калес-

нік) былі спалучэнні імёнаў і прозвішчаў з паказчыкамі сацыяльнага рангавання, напрыклад: «*Прыгожая настаўніца, пані Ядзя, пакружыла галовы ўсім мясцовым панкам*» [4, с. 286]; «*Пані Марыся Явар, маладая жонка пана Цатэвіча, ходзячы першым дзіцем, часта цалавала мяне, лашчыла*» [4, с. 242]; «*Наглядвала за гэтай цырымоніяй пані Сініцына*» [4, с. 101]; «*Кватараваў адзін час упраўляючы лясоў пана Хандзінскага, пузаценькі, з выпешчанай бародкай пан Роўда*» [4, с. 36].

Формы называння *айцец, бацюшка* ў спалучэнні з іменем ужывалі вернікі для наймення святара: «*У царкве бацька меў мажлівасць сустрэць знаёмых, паслухаць пеўчых на клірасе, а часам і пропаведзь айца Віталія*» [4, с. 32].

У народным асяроддзі сродкам выказвання павагі маладзейшага да старэйшага, да шанаванага чалавека засталіся вакатывы *дзядзька, цётка* ў спалучэнні з асабовым іменем, пра што сведчаць успаміны вядомага беларускага вучонага і пісьменніка Уладзіміра Гніламёдава: «*Словы “дзядзьку” і “цётку” (дзядзька і цётка) тут [у палескай вёсцы Пруска] здаўна ўжываліся пры звароце да старэйшага чалавека, і неабавязкова родзіча, і гэта лічылася выяўленнем ветлівасці і прыязнасці. Прускаўцы, як і ўсе ў наваколлі, захавалі даўняе, родавое адчуванне сваёй крэўнасці*» [5, с. 60]. Падобныя формы звароту ўжываліся і ў родным У. Калесніку прыпушчанскім Наднямонні: «*Глядзіце, дзядзька Андрыян, ці ўсё, можна, чаго не хапае*» [4, с. 264]; «*Дзядзька Уладзік служыў да першай вайны ў вайскавай музычнай камандзе*» [4, с. 11]; «*Забралі мы параненага з дзядзькам Мішам*» [4, с. 264]; «*Прычыняецца траўма на старасці год яго маці, цётцы Ганне, жанчыне, якая страціла ў рэвалюцыйнай барацьбе і на вайне ўсіх чатырох сыноў*» [4, с. 138]; «*А я мала што разумеў з гэтай дамашняй калатні і займаў у душы старану прыгожай цёткі Мані*» [4, с. 240].

У савецкія часы паказчыкам павагі да чалавека, а таксама сведчаннем афіцыйнасці ўзаемаадносін з’яўлялася ўжыванне ў дачыненні да асобы *поўнай формы імені ў спалучэнні з іменем па бацьку*. Даследчыкі этыкету адзначаюць, што «на Беларусі імёны па бацьку на *-віч* – з’ява досыць позняя і з’явіліся яны пад уплывам рускай мовы» [6, с. 39]. У кнізе «Доўг памяці» сустракаюцца такія формы іменавання як паказчыкі высокага сацыяльнага статусу чалавека і афіцыйнасці абставінаў, у якіх адбываецца дзеянне. Носьбіты такіх найменняў – партыйныя работнікі, кіраўнікі, настаўнікі савецкай школы: «*Арцюх, напрыклад, ведаў алгебру, геаметрыю і трыганаметрыю таксама грунтоўна, як і наш выкладчык Іван Андрэвіч Агароднікаў*» [4, с. 90]; «*Кумільгом прымчаўся завуч Міхаіл Рыгоравіч Кушалёўскі*» [4, с. 125]; «*Найлепшым настаўнікам у Ярэміцкай школе лічыўся матэматык Мікалай Якаўлевіч*» [4, с. 240]; «*Пазней, у партызанах, Уладзімір Зянонавіч [Царук], баявы і палітычны кіраўнік партызан Стаўбцоўска-Мірскай зоны, любіў прыгадваць той выпадак*» [4, с. 125]; «*На ўсе тры старэйшыя класы сямігодкі працавала трое настаўнікаў: мы з Мішкам ды дырэктар Іван Майсеевіч Хваль*» [4, с. 194].

Як вядома, уласныя асабовыя імёны з’яўляюцца адным з найважнейшых сродкаў стварэння нацыянальнага, рэгіянальнага, гістарычнага каларыту. У кнізе «Доўг памяці» знаходзім многа надзвычай прыгожых беларускіх імён: *Платон, Кандрат, Кур’ян, Севель, Філат, Файфель, Пратас, Сцепаніда, Феафан, Ціхан, Давыд, Севярын* і інш. Такія імёны даваліся дзецям святаром па царкоўным календары. На жаль, многія імёны цяпер архаізаваліся, выйшлі з актыўнага ўжытку. Іх можна сустрэць хіба што ў прадстаўнікоў старэйшага пакалення.

Мадыфікацыі онімаў перадаюць тонкія нюансы чалавечых узаемаадносін. У кнізе У. Калесніка знаходзім багаты россып марфалагічных, лексічных і фанетычных варыянтаў імён, напрыклад: *Андрэй – Андрыян – Андрыянка; Зося – Соня; Уладзімір – Валодзя – Валодзька – Валодзечка; Аляксандр – Аляксандарка – Саша; Міхаіл – Міхась – Міша – Мішка; Іван – Ванька – Янка – Ванюша – Ясь – Ваня; Насця – Нас-*

*туся; Алесь – Шура – Шурачка; Юзаф – Ёська – Язэп – Юзік; Марыя – Маня – Марыся – Марыля; Аляксей – Алёша; Антось – Тосік; Сцепаніда – Стэпка і інш.* Гэтыя варыянты імён – спосаб адлюстравання статусу асобы ў соцыуме і выражэння шырокага спектра пачуццяў да носьбіта імені.

Перадаючы тонкія адценні чалавечых узаемаадносін, пісьменнік умела выкарыстоўвае прагматычны патэнцыял уласных асабовых імён. А.В. Супяранская адзначае: «У залежнасці ад сацыяльнага асяроддзя адзін і той жа чалавек завецца мноствам спосабаў, і кожная форма яго называння сацыяльная. Памяншальныя, ласкальныя, зневажальныя і іншыя відазмяненні ўласнага імя трэба разумець як розныя прыстасаванні яго да адценняў чалавечых адносін, як акліматызацыю імені ў розных асяроддзях» [7, с. 11]. Прыгадваючы імя бацькі, У. Калеснік адзначае, што яно існавала ў розных варыяцыях у царкоўным календары, у пашпарце, розныя формы імені ўжываліся рознымі па ўзросце і статусе людзьмі: *«На бацьку гаварылі толькі Андрыян. Такое імя яму ўдружыў поп, такога на вёсцы не было. Яно, праўда, выдалася валасному пісару, які выпісваў бацьку пашпарт, лішне фанабэрыстым, і ён перарабіў яго на Андрэй. З гэтым імем бацька і заставаўся ў дакументах. Андрыян стала яго не то персанальнай мянушкай, не то іменем-табу. Называлі бацьку ў вочы Андрыянам толькі старэйшыя людзі з вёскі, а роўныя – Андрэем, малодшыя – дзядзькам Андрэем. Калі ён афармляў дакументы на рэтмана і даручыў мне ўзяць у ярэміцкага бацюшкі яго метрыку, дык наказаў, каб там стаяла імя Андрэй. Айцец Віталій паступіў дыпламатычна: напісаў Андрэй, а ў дужках Андрыян, У вёсцы ўсе мы, дзеці, былі Андрыянавымі, маці – Андрыяніхай»* [4, с. 114].

Айцец Павел Фларэнскі пісаў: «Імёны гнуткія і ёмістыя, здольныя змясціць сама розныя прыватныя абставіны, у якіх жыве асоба» [8, с. 190]. Дыяпазон пачуццяў, што выражаюцца з дапамогай шматлікіх формаў асабовых імёнаў у беларускай мове, вельмі шырокі. Гэта пяшчота, сяброўская фамільярнасць, насмешка, іронія, спачуванне. Нярэдка такія формы пераставалі быць сродкам выражэння эмоцый і пачуццяў. Варыяцыі антрапонімаў дыферэнцыравалі носьбітаў аднаго і таго імені, неслі інфармацыю пра статус чалавека, выражалі яго ацэнку, станоўчую ці адмоўную: *«Наогул у Сіняўцы была традыцыя здрабняць і распадабняць імёны, каб яны маглі замяніць і прозвішчы, якія з-за эканоміі слоў неахвотна ўжывалі. Распадабнёныя імёны выяўлялі яшчэ індывідуальныя характары ўладальнікаў, напрыклад, самае пашыранае імя Іван у нашай вёсцы мела такія веер мадыфікацый: Іван – гэта нехта салідны, Іванко – так сабе, Іваначко – благоце ці блазан, але Ян, Янко, Ясько, Ясенько – ішлі на поўным сур'ёзе. Біблейскае імя Іосіф мела такія варыянты: Ёсіп, Язэп, Язэбо, Джэп, Язэбачко, Юзік, Юзічак, а Пётр – Пятрук, Пецер, Петрык, Пятро. Калі такіх варыянтаў на ўсіх Іванаў, Язэпаў ці Пятроў не хапала, то дазвалялася ўзмацняць імя родавымі мянушкамі і атрымлівалася Пецер Тарэсін, Пецер Хвелеў, Пецер Базёнаў»* [4, с. 34–35].

Вядома, што ў сферы апелятываў «памяншальна-ласкальныя суфіксы служаць сродкам вар'іравання моўнай экспрэсіі. Праз іх пасрэдніцтва выражаецца ўся складаная гама эмоцый і суб'ектыўных ацэнак» [9, с. 63]. Тэзіс пра шматзначнасць эмацыянальна-ацэначных форм можа быць аднесены і да антрапанімічнага матэрыялу. Напрыклад, розныя эмацыянальна-экспрэсіўныя адценні выражаюць так званыя памяншальна-ласкальныя формы онімаў. У кнізе У. Калесніка адлюстравана народная традыцыя называць дзяцей і падлеткаў імёнамі, якія выражаюць ласку і пяшчоту, напрыклад: *«Ванюша Трафімчык не проста памятаў усе вершы з падручніка царкоўна-прыходскай школы, а тэксты гэтых вершаў жылі ў ім, і ён іх пры выпадку чытаў слухачам і смакаваў характэрна іх складу, выражаў цераз іх самога сябе»* [4, с. 52]; *«Маці раскавала казку пра Піліпку – сыночка рыбака, якога прывабіла да берагу ведзьма»* [4, с. 52]; *«З усіх школьных сяброў, якія вымушаны былі спыніцца на сямі класах Ярэміцкай пачатковай*

школы, я найбольш шкадаваў **Косціка** Балабановіча. *Косця падабаўся мне за сілу, цвярозы дасціпны розум і праўдамоўнасць*» [4, с. 60]; *«Шурачка* Бразоўская – філігранная брунетка, што ўмела сябе паказаць і на сцэне ў спектаклі, і саліруючы ў хоры» [4, с. 479].

Розныя значэнні маюць гэтыя варыянты імён, ужытыя ў адносінах да сталых персанажаў. Так, памяншальна-ласкальная форма імені солтыса **Фаніка** выражае сімпатыю і любоў аднавяскоўцаў да рахманага і разумнага чалавека: *«Грамада выбірала чалавека не менш бывалага, разумнага і дасціпнага, толькі куды больш роўнага і дабрадушнага, чым Андрыйн – Фаніка Васілеўскага. Ён умеў тактоўна пагаварыць з “ула-сцю”, не задзіраючыся»* [4, с.13]. Письменнік-філолаг, Уладзімір Калеснік заўважае, што надзвычай моцнай з’яўляецца залежнасць успрымання экспрэсіўнай афарбоўкі формы ад кантэксту ўжывання імені: *«На пратэст Вані Мацко знайшлася яшчэ адна дадатковая, ужо злавесная выкрутка, фактычна пагроза палітычнага характару: “А ён палітычна нявытрыманы, сказаў на Сталіна Ёська!”. Іранічны, нястрыманы ў словах Ваня Мацко сапраўды назваў Сталіна фамільярным чынам – Ёська. Але ў якім кантэксце? Сярод партызан у прыватных размовах праяўляліся настроі прыгнечанасці, выказваліся балючыя недаўменні, што наша армія адступае ды адступае, што баі перакінуліся ажно на Волгу і на Каўказ. Вось тады Іван Мацко і запырэчыў аднаму ныціку, сказаўшы бадзёра: “Не хныч! Наш Ёська задасць яшчэ гэтаму Адольфу пытлю, што той касцей не пазбірае. Папомніш маё слова!”. Але для аматараў адабраць у Мацка наган патрэбны быў капраметуючы факт, і яго спрэпарывавалі, высмыкнуўшы з кантэксту размовы фамільярнае слова “Ёська”. Гэтае вырванае з фразы слова ўключылася ў той афіцыйны кантэкст, дзе было прынята называць Сталіна ўрачыста: **Іосіф** ды яшчэ **Вісарыёнавіч**. І ў такім міжвольным кантэксце фамільярнае **Ёська** набывала пагардлівую ацэнную афарбоўку. Пажангліраваўшы кантэкстам, атрадныя фарысеі прыпісалі Мацку непавагу да правадыра, а гэта азначала палітычную нясталасць і нават ненадзейнасць. У парадку пакарання, канешне, тут можна было адабраць не толькі наган, а і ўсю зброю»* [4, с. 302–303].

Імя здаўна служыла сведчаннем веравызнання чалавека. У кнізе У. Калесніка адлюстравана канфесійная дыферэнцыяцыя антрапонімаў. Гісторыкі адзначаюць, што ўжо з другой паловы X ст. на Беларусі суіснавалі заходні (рымскі, каталіцкі) і ўсходні (візантыйскі, праваслаўны) абрады. Таму побач з праваслаўнымі (візантыйска-грэчаскімі) імёнамі беларусамі ўжываліся і рымска-каталіцкія, якія прыйшлі з лацінскай мовы праз польскую. У кнізе У. Калесніка знаходзім выкарыстанне як праваслаўных, так і каталіцкіх формаў імёнаў. Землякі У. Калесніка, жыхары Сіняўскай Слабады і прынёманскіх вёсак Рудзьма, Ціхова, Бярэзінец, Добрач, Хідры, насілі кананічныя праваслаўныя імёны: **Уладзімір, Васіль, Віталій, Іван, Міхаіл, Фёдар, Мікалай, Феафан, Філат** і інш. Каталіцка-ўніяцкія формы онімаў, як заўважае Калеснік-філолаг, захаваліся ў аснове старажытных **сямейна-родавых мянушак**: *«Бацькаў род называлі **Базёнавымі**, а хто быў той родапачынальнік **Базён** – адказаць не мог ніхто ні ў сям’і, ні ў вёсцы. Ніколі не чуў я расказу пра яго жыццё, і сёння, ведаючы прафесійна лінгвістыку, магу толькі здагадацца, што зыходнае было **Васіль**, вымаўлялася на ўніяцкі лад **Базыль**, а памяншальна-ласкальная форма **База**, сын таго **Базы**, таксама **Васіль**, пры памяншэнні называўся ўжо **Базёнам**... Матчын род называлі **Хвелевымі**, а хто быў той **Хвель** – таксама ні сямейнікі, ні вяскоўцы не ведалі. Не ведалі нават імя, ад якога некалі ўтварылася родавая мянушка, на маёй памяці такіх імён у вёсцы ўжо не было. **Фелікс** – імя каталіцкае ці ўніяцкае, а Сіняўская Слабада ўжо на памяці дзядоў была ўся праваслаўная. Праваслаўны быў і мой дзед па маці Ясь Балабановіч, у якога родавай мянушкай служыла імя нейкага продка **Хвеля**»* [4, с. 114].

Письменнік, апісваючы жыццё сялян прыпушчанскага Наднямоння, уключае ў моўную тканіну твораў народна-дыялектныя формы імёнаў: **Альзбэта, Тодар, Аў-**



*гень, Ладымер* і інш. Выкарыстаны ў кнізе і формы клічнага склону антрапонімаў, якія шырока ўжываліся ў гаворках, напрыклад: «*Ой, Стэпачко, мусіць ужсо на тым свеце кіну*» [4, с. 353]; «*Валодзю, – гаварыў прафесар, – бяры ключы і пасля заняткаў рабі сабе, што хочаш*» [4, с. 67]. Падобныя формы антрапонімаў – адзін са сродкаў стварэння мясцовага каларыту ў творы.

### Антрапанімічная метафара ў прозе Уладзіміра Калесніка

Вучоны і пісьменнік-энцыклапедыст, У. Калеснік часта асэнсоўвае і ацэньвае асобы і падзеі праз супастаўленне з персаналіямі сусветнай гісторыі і культуры. Таму ў кнізе ўспамінаў прадстаўлены *анімы-вобразы*, выкарыстанне якіх заснавана на метафарычным пераасэнсаванні ўласных асабовых імён. У аснове *анамастычнай метафары (антанамазіі)* – імкненне аўтара да супастаўлення з мэтай больш яркай і лакалічнай характарыстыкі героя. Найбольш трапна творца можа выразіць думку, параўнаўшы чалавека з вядомай гістарычнай асобай або літаратурным персанажам, якія сталі ўвасабленнем пэўных чалавечых якасцей і імёны якіх могуць сказаць чытачу больш, чым шматслоўныя гістарычныя і літаратурныя экскурсы.

І.А. Ганчароў ў сувязі з гэтым пісаў: «Каму якая справа была б, напрыклад, да звар'яцелых Ліра і Дон-Кіхота, калі б гэта былі партрэты дзівакоў, а не тыпы, г.зн. люстэркі, якія адлюстроўваюць у сабе бясконцыя падабенствы – у старым, новым і будучым чалавечым грамадстве» [10, с. 108]. У аснове характарыстыкі смелага падлетка-партызана Пейкі Навумчыка, якога забілі фашысты, імя героя рамана Віктара Гюго – мужа папарыжскага свавольніка, які загінуў на барыкадзе падчас паўстання ў Парыжы ў 1832 г.: «*Мой няўрымслівы жывы Пейка ляжаў мёртвым. Схапіў, бедны, у грудзі цэлую кулямётную чаргу, кажушок тапырыўся на спіне павырываюча кулямі поўсцю. Так загінуў Гаўрош атрада Пейка Навумчык. Падлетак упрошваўся хадзіць са мною на сама нябяспечная аперацыя, верыў у маю зорку ўдачы, стаў маім ценем. Цяпер ляжаў мёртвы*» [4, с. 352]. А праз метафару *міні-Мусаліні* трапна акрэслівалася як знешнасць, так і ўнутраная сутнасць выкладчыка-лацініста Матыяшкі – фашыста па перакананнях: «*Маркскізм для яго быў заклітым табу, які збываў мянушкамі, называў нязбыўнай утопіяй*» [4, с. 129]. «*Міні-Мусаліні хацеў выглядаць асобай моцнай, дэманічнай, нават тыранічным індывідам у стылі Штрынера і Ніцшэ*» [4, с. 129], а на справе не заслужыў даверу і аўтарытэту ні ў вучняў, ні ў калег, якія параўноўвалі выкладчыка з дзябёлым, распаўнелым Чарлі Чаплінам.

*Імёны-вобразы* ў творы У. Калесніка не проста раскрываюць грані характару героя, паказанага праз прызму параўнання з вядомай персонай, але і выражаюць эмацыянальныя адносіны да прадмета характарыстыкі, ацэньваюць яго.

### Заклучэнне

Аўтабіяграфічная проза брэсцкага аўтара вызначаецца стылістычна матываваным ужываннем антрапанімічных адзінак.

Найважнейшымі рысамі антрапанімікону кнігі Уладзіміра Калесніка з'яўляецца выкарыстанне імёнаў рэальных асобаў (родных, блізкіх людзей), шырокае ўжыванне імёнаў гістарычных дзеячаў, якія фарміруюць фон мастацкага палатна, адпаведнасць сэнсавай нагрукі і формы найменняў герояў словаўтваральным тыпам і мадэлям беларускага антрапанімікону XX ст. Важнай з'яўляецца і наяўнасць каментараяў пісьменніка-філолага, які дае ўдумлівае тлумачэнне паходжання, этымалагічнага значэння, сэнсавай нагрукі асабовых імёнаў і іх шматлікіх формаў, ужытых у розных сферах чалавечага жыцця.

## СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Витражи мудрости : афоризмы, крылатые слова, изречения / сост. М. В. Король. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Польша, 1991. – 414 с.
2. Шур, В. Онiмы ў творах Якуба Коласа: паказчыкі і актуалізатары дадатковых адценняў значэння / В. Шур // Родн. слова. – 2006. – №. 6. – С. 23–26.
3. Формановская, Н. И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н. И. Формановская. – М. : Наука, 1998. – 290 с.
4. Калеснік, У. Доўг памяці / У. Калеснік. – Брэст : Брэсц. друкарня, 2005. – 548 с.
5. Гніламёдаў, У. Уліс з Прускі : раман / У. Гніламёдаў. – Мінск : Маст. літ., 2006. – 382 с.
6. Старавойтава, Н. П. Гісторыя і сучаснасць беларускага слоўнага этыкету / Н. П. Старавойтава // Родн. слова. – 2006. – № 6. – С. 39–42.
7. Суперанская, А. В. Языковые и неязыковые ассоциации собственных имен / А. В. Суперанская // Антропонимика : сб. ст. / под ред. В. А. Никонова и А. В. Суперанской. – М. : Наука, 1970. – С. 7–17.
8. Флоренский, П. Имена / П. Флоренский. – М. : Купина, 1994. – 216 с.
9. Виноградов, В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) : учеб. пособие для вузов / В. В. Виноградов. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1947. – 784 с.
10. Гончаров, И. А. Собрание сочинений : в 8 т. / И. А. Гончаров. – М. : Госполитиздат, 1950–1955. – Т. 8 : Статьи, заметки, рецензии, автобиография, избранные письма. – 1955. – 576 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.05.2017

***But-Gusaim S.F. Proper Personal Names in the Context of Literary Works by Uladzimir Kalesnik***

*The article analyses the diapason of sense and formal variations of proper personal names, which are an essential element of ideological and thematic content of a literary text and an important means of nomination, characterization and evaluation of the characters in U. Kalesnik's literary works. Special emphasis is given to understanding of the role of context in showing the semantic and emotional-expressive potential of poetonims. The article defines the functions of literary characters' personal names in U. Kalesnik's works.*

УДК 811.111'255.4:811.161.1'255.4:821.111(73)

**Т.П. Лихач<sup>1</sup>, Ю.В. Дроздович<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ст. преподаватель каф. английского языка  
и методики преподавания иностранных языков

Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина

<sup>2</sup>учитель английского языка СШ № 15 г. Мозыря

e-mail: <sup>1</sup>antorub@mail.ru

## **ВЫРАЖЕНИЕ ДУАЛИСТИЧНОСТИ МИРОВОСПРИЯТИЯ СРЕДСТВАМИ МОРФЕМНОГО И ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОВТОРА В РАССКАЗЕ О. ГЕНРИ «КВАДРАТУРА КРУГА»**

*Рассматриваются символическая и эмфатическая функции повтора (а также тропов, включенных в повтор), моделирующего структурное содержание рассказа О. Генри «Squaring the circle» и его перевода на русский язык, выполненного Н. Дарузес. В терминах деривационной лексикологии аргументируется текстопорождающий потенциал итерированных ключевых слов, выражающих, с одной стороны, смежные, а с другой – контрастирующие понятия, посредством которых изображается двойственный характер мировосприятия. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ лексических переводческих соответствий, охваченных морфемным и или лексическим повтором, на основе чего делается вывод о приемлемости используемой переводческой техники для интенсификации символического смысла рассказа. Определяется степень эквивалентности первичного и вторичного текстов произведения на уровне структурного содержания.*

### **Введение**

Дуализм когнитивного сознания, часто выражаемый парадоксальными, не сводимыми друг к другу суждениями о мире, присущ человеку как мыслящему и рефлексующему субъекту речевой деятельности. Поэтому не удивительно, что в фокус современной лингвистики, точнее такого ее направления, как деривационная лексикология, помещен текст, понимаемый как продукт мыслеречедеятельности, в котором запечатлевается (на уровне используемых языковых знаков и структурно-семантических отношений между ними) деривационно-мотивационный процесс генерации смысла сообщения.

В рассказе О. Генри «Квадратура круга» очень ярко, на наш взгляд, раскрывается функциональный динамизм морфемной структуры ключевых слов, находящихся по отношению друг к другу в семантических оппозициях. Включаясь по признаку генетического родства в параллельно разворачиваемые лексико-деривационные ряды, данные оппозиции детерминируют движение авторской мысли как бы в противоположных направлениях, за счет чего и удаётся создать двойственность в восприятии и оценке действительности, уловить парадоксальность сюжетной линии.

Наша непосредственная задача сводится к анализу языковой техники построения исходного (ИТ) и переводного текстов (ПТ) упомянутого рассказа, которая базируется на использовании морфемного и лексического повтора преимущественно в символической и эмфатической функциях, что позволяет эксплицировать и интенсифицировать передачу речевого смысла. Попытаемся, во-первых, аргументировать деривационный потенциал ключевых контекстных слов и/или словоформ, объединенных повтором, и, во-вторых, установить степень их переводческой эквивалентности на уровне не столько коммуникативного, сколько структурного содержания текста. Лингвистическому анализу будут подвергнуты итерированные элементы рассказа, которые отличаются большей функциональной нагруженностью, – главным образом лексемы, включенные в семантические оппозиции.

Из представленных переводов произведения на русский язык, выполненных Л. Гаусманом, Н. Жуковской, Н. Дарузес, Т. Ивановой, остановим внимание на переводе Н. Дарузес, отличающемся особой художественной образностью.

### **Семантическая двуплановость (парадоксальность) заголовка и ее роль в антиципации авторского замысла**

Анализируя «поэтологическую систему» О. Генри, Е.И. Сибирцева отмечает, что «парадокс складывается не только из-за нарушения логических связей, но возникает и на уровне эмоционального восприятия» [1, с. 87]. Специфику модуса художественности большинства рассказов О. Генри, по ее мнению, составляет парадоксальное превращение ситуации в финале, резко меняющее акценты повествования: «изначально комическая коллизия приобретает сентиментальную окраску» [1, с. 88]. Последнее утверждение приложимо и к сюжету рассказа «*Squaring the circle*» («Квадратура круга»): комически описываемая вендетта (итал. *vendetta* – мщение), процветавшая между семействами Фолуэл и Гаркнесс в течение сорока лет, завершается не сценой уничтожения Сэмом Фолуэлом своего последнего кровного врага, а сценой примирения с ним.

Название рассказа «*Squaring the circle*», переводимое как «Оквadraticивание круга» либо «Квадратура круга», кажется алогичным в функции прямой номинации. (С точки зрения геометрии считается невозможным построить квадрат, имеющий площадь, равную площади круга.) В переносном же значении оно конденсирует идею текста: природные страсти человека, движимые по кругу, «оквadraticиваются» в углах большого города, подчиняясь прямолинейности его законов и обычаев. Отсюда словами автора «можно сказать, что большой город решил задачу о квадратуре круга», имея «обыкновение обламывать и обминать все, что в него входит» [4].

Выражение «*to square the circle*» функционирует в английском языке как устойчивое, означая «*to find a good solution to a problem when that seems impossible*» («найти выход из кажущегося безвыходным положения»), причем в словарной дефиниции содержится указание на то, что решение имеет благоприятный исход [5]. В русском языке известен лишь его приближенный функциональный аналог – «квадратура круга», декодируемый как: а) «площадь круга, превращенная в равновеликий квадрат» (неразрешимая задача); б) (перен.) «вообще о том, что является неразрешимым». Например, *О Журеньке я иногда думаю и стараюсь представить себе будущего зятя, но совершенно напрасно: это какая-то квадратура круга* (Д.Н. Мамин-Сибиряк) [6].

Таким образом, заголовок актуализирует два плана лексической семантики: прямое и переносное значение, что позволяет не только предугадать возможность разрешить неразрешимое, но и наметить – при буквальной расшифровке словосочетания *squaring the circle* – способ решения задачи.

### **Символическая функция тропов, включенных в повтор, и способы ее ретрансляции в переводе**

Сюжетный силлогизм подкреплен не только блестящим использованием повтора (в особенности лексического, позволяющего «повысить семантико-стилистическую напряженность текста» [2]), но и логической формой тропов, включенных в повтор и реализующих функцию символизации.

Внешняя форма рассказа облегчает интерпретацию его речевого смысла, который раскрывается как в логических определениях (например: «*rectangular streets and floors*» – «прямоугольные комнаты и площади»; «*straight lines*» – «прямые линии», которые противопоставлены кривизне линий природы), так и в метафорах («*free circles of nature*» – «свободные законы природы, движущейся по кругу» и «*angles of the city*» – «углы большого города» (главный компонент последнего словосочетания определяется

при помощи эпитетов «*formidable, pitiless, restless, fierce*» – «*грозные, безжалостные, острые и жесткие*») [3; 4].

Англо- и русскоязычные словосочетания, как видим, образуют эквивокабульные и неэквивокабульные лексические соответствия. С одной стороны, компоненты ряда словосочетаний переводятся напрямую, их количественный состав сохранен: «*rectangular streets and floors*» = «*прямоугольные комнаты и площади*»; «*straight lines*» = «*прямые линии*»; «*angles of the city*» = «*углы большого города*». С другой стороны, нарушаются качественно-количественные корреляции компонентов словосочетаний как следствие описательного перевода/эксplikации: «*free circles of nature*» – не «*свободные круги природы*», поскольку такая языковая форма нормативно дефектна, а «*свободные законы природы, движущейся по кругу*». Используется прием декомпрессии, преобразующий исходное словосочетание в развернутую номинацию с шестью компонентами, причем описательный перевод эксплицирует кванты информации, связанные с идеей циклического движения.

Метафорические эпитеты, включающие элемент сравнения, употребляются наряду с олицетворениями природы, искусства, мегаполиса («*Nature*», «*Art*», «*the city*»): «*Nature's most spontaneous lyric*» – «*вдохновенные лирические излияния Природы*» («*излияния Природы*» как лирика); «*Again had Art eliminated the familiar circle*» – «*И здесь опять Искусство преобразило знакомый круг представлений*» (используется добавление: не «*знакомый круг*», а «*знакомый круг представлений*»); «*кубический корень*» и «*квадратная мера*» жизни в большом городе. Метафора «*корень жизни*» осложняется определением «*кубический*» – суть жизни приравнивается к кубическому корню; метафора «*мера жизни*» оживает, сочетаясь с атрибутом «*квадратная*», – жизнь ограничена квадратообразным пространством [3; 4].

Нью-Йорк играет с Сэмом Фолуэлом, готов «оштамповать» его, а наигравшись, прижимает своими прямыми линиями – «*squeezed him with its straight lines*». Благодаря олицетворению оживает и мертвая метафора «*артерии города*», трансформируясь в метафорический эпитет «*прямые артерии города*» – «*rectangular arteries of the city*» (артерии живого существа имеют кривые, изогнутые линии, здесь же они искусственно выпрямляются).

Парадоксальность мировосприятия отражена и в курьезных оксюморонах, демонстрирующих денатурализацию/«окультуривание» предметов, нарочитую гибридизацию естественного и искусственного, приводящую к странным сочетаниям наподобие «*a prize chrysanthemum*» – «*голубая роза*» или «*wood alcohol whiskey*» – «*древесный спирт*» [3; 4].

Логические и поэтические определения, метафоры, олицетворения, имплицитные сравнения, как правило, образуют смысловые оппозиции. Антитеза-детерминант *Nature: denaturalized*, которая варьируется в плане языкового выражения, встраивается также и в синтаксически параллельные конструкции, закольцованные лексическим и/или морфемным повтором, что особенно заметно в предисловии.

Вступление «геометрического характера» [4] посредством антитез, усиленных повтором и параллелизмом, реализует символическую, или предметно-логическую функцию:

1. «*Nature moves in circles; Art in strait lines*» – «*Природа движется по кругу. Искусство – по прямой линии*». Переводчик, сохранив эллипсис, прибегнула к грамматической трансформации морфологического характера, заменив формы множественного числа сущ. «*circles*», «*lines*» сингулятивными. Природа движется *по кругу*, не *кругами* – грамматические замены обусловлены требованиями нормативности и содержательной эквивалентности.

2. «*The natural is rounded; the artificial is made up of angles*» – «*Все натуральное округлено, все искусственное угловато*» – «*rounded*» и «*округлено*» являются прямыми

лексико-грамматическими эквивалентами, вторая же часть предложения претерпевает категориально-морфологическую трансформацию. Последняя, на наш взгляд, оправдана с точки зрения экспрессивного синтаксиса, ибо с ее помощью структурно «выравниваются» предикативные части сложного бессоюзного предложения, унифицируясь в плане порядка следования компонентов и способов их морфологического выражения. Контекстуальная антонимия, таким образом, подкрепляется синтаксическим параллелизмом, что делает перевод более выразительным в сравнении с оригиналом.

3. «*A man lost in the snow wanders <...> in perfect circles; the city man's feet, denaturalized by rectangular streets and floors, carry him ever away from himself*» – «Человек, заблудившийся в метель <...>, описывает **круги**; ноги горожанина, приученные к **прямоугольным** комнатам и площадям, уводят его по **прямой линии** прочь от него самого». Словосочетание «to wander in perfect **circles**» лексически и синтаксически свернуто в переводном варианте «описывать **круги**», вмещающем семы «блуждать», «плутать», как правило, бесцельно и отклоняясь от курса», что в целом соответствует семантическому объему английского глгола «to wander» – «to walk around slowly in a relaxed way or without any clear purpose or direction» [7]. Но в переводе именно на уровне поверхностной структуры отсутствуют «кванты повторной информации» [8]: «lost in the snow wanders», скорее всего, в силу смысловой избыточности [3; 4]. Во вторую часть переводного предложения, напротив, вводится уточняющая информация в виде словосочетания «по **прямой линии**» (используется прием «добавление»); сравним: «*carry him ever away from himself*» – «уводят его по **прямой линии** прочь от него самого». Переводчик намеренно обращается к дистантному лексическому повтору как средству интенсификации членов оппозиции «круг(лый) – прямой».

Таким образом, контекстуальные антонимы и контрастивные сравнения изобилуют именно в этой части произведения: движение по кругу противостоит движению по прямой линии, округлая форма натурального – угловатой форме искусственного. Символом невинности становятся «**круглые** глаза ребенка» (в процессе перевода произошла деметафоризация выражения «the round eyes of childhood», переводимого буквально как «круглые глаза детства»), намеком на хитрость – «**прямая** линия рта». **Округленность** приравнивается к атрибуту красоты, ведь **круг**, все **округлое** есть не что иное, как олицетворение естества. А все, имеющее прямые линии и образующее углы, символизирует Искусство и искусственность как утрату природных свойств и пере рождение [3; 4].

Как видим, способы выражения дуалистичности языковой картины мира не характеризуются богатством лексического инвентаря, что имеет вполне объяснимые причины: сама коммуникативная интенция не позволяет прибегнуть к синонимическим заменам. Ведь требуется произвести условное членение мира при помощи циркуля и линейки, в результате чего образуются либо круги, либо прямые линии.

### **Роль морфемного и лексического повтора в конституировании смысловых «узлов» и векторов деривации ИТ и ПТ**

Мы считаем, что прагматически оправдано использование не только лексического, но и морфемного повтора (корневого) как наиболее удачного приема авторской комбинаторной техники, вводящего ключевые слова в процесс «деривационного функционирования» (Н.Д. Голев) [9; 10].

Контрастирующие ключевые слова (а это «circle» – «круг» с одной стороны и «rectangularity» – «прямолинейность» с другой), помещенные в параллельные лексико-деривационные ряды, мотивируют вторичное в условиях данной речевой ситуации производство понятийно смежных однокоренных слов, выступающих в статике как смысловые узлы текста, а в динамике – как векторы текстовой деривации. (В данном

случае в соответствии с положениями деривационной лексикологии мы не подразумеваем отношения непосредственной словообразовательной производности; главное здесь – инерция движения авторской мысли, обеспечиваемая повтором).

Попытаемся теперь установить степень структурно-семантической переводческой эквивалентности для слов, выступающих в роли компонентов лексико-деривационной цепи, выявляя, где это возможно, семантические потери или, наоборот, приращение. Иначе говоря, ключевые контекстные слова, образующие фигуру «морфемный повтор», мы охарактеризуем в статусе межъязыковых лексических соответствий, отметив степень развернутости в обоих текстах сквозных лексико-деривационных рядов.

Отличительной чертой оригинала является то, что значение круга, округленности вербализуется в нем разнокоренными словами «circle», «round», «orbit», «rotundity», «ring», а значение круговорота, цикличности – только первыми тремя словами. Употребление номинатива «orbit» глубоко символично: планета вырвана из своей орбиты – «*burled from its orbit*» и превращена в «прямоугольную плоскость». В основной части текста используется еще одно слово с семантикой «кружение», «вихревое движение» – «whirl», к которому, однако, подобрано не словарное, а окказиональное соответствие – словосочетание «гуща пассажиров», полученное в результате модуляции, или смыслового развития: *A cabby picked him out of the whirl* <...> – *Кэбмен выхватил Сэма из гущи пассажиров* <...>. Значение русскоязычного аналога выводится логическим путем из значения исходного слова «whirl», декодируемого здесь как «something that turns round in circles» [7]. Употребленное метафорически словосочетание «гуща пассажиров» означает место наибольшего скопления людей, что априори предполагает и спешку, и водоворот, и кружение, – в общем, всю суматоху жизни.

Поскольку семантика «круг» – «кружение» репрезентируется в англоязычном тексте разнокоренными словами, неизбежна дискретность в выражении цикличности на уровне морфем, т.е. разорванность, прерывистость цепочек родственных слов. По сути, мы имеем дело не с одной, а с двумя цепочками дистантно расположенных однокоренных слов, зачастую спорадически повторяемых в неизменном виде (случаи аппликации, или наложения, лексического повтора на морфемный): 1) *circle* («moves in circles» → «wanders in circles») → *circularity* → *circle* («squaring the circle» → «moving and living in the free circles of nature» → «the familiar circle») и 2) *rounded* («the natural is rounded») → *round* («round eyes of childhood») → *rounded* («lips rounded for the candid kiss») → *round* («the «round» of drinks» – «круговая чаша» символизирует движение по кругу, вкруговую: из такой чаши пьют все гости, передавая ее друг другу). Третий ряд образован исключительно лексическим повтором: *the wedding ring, the circus ring, the ring for the waiter*. Номинатив *ring* в контексте приведенных словосочетаний реализует значения «кольцо», «арена» и «монета». Наконец, сущ. «rotundity» не образует никаких рядов, встречаясь однократно в метафоре «the rotundity of his heart and brain», буквально переводимой как «округлость сердца и ума»: <...> «city waiting in the dark to close about the rotundity of his heart and brain <...>» – <...> «города, затаившегося во мраке и готового сомкнуться вокруг его сердца и мозга <...>» [3; 4]. Деметафоризация выражения ведет к потере образности; воспроизводится – путем добавления наречия «вокруг» – только референциальная часть итерируемой семантики.

Во вторичном тексте, напротив, образность лексико-деривационного ряда с мотиватором «круг» усиливается за счет повтора одного и того же корня -*круг*-: «круг», «округлить», «круглый», «круговой», «округлиться», «округленность». Дискретность в выражении идеи круглого/кругового на уровне морфем снимается тем, что компоненты трех самостоятельных лексико-деривационных рядов, имеющих место в ИТ, объединяются в один ряд, но с определенными количественными потерями. В итоге выстраивается восьмичленная цепочка родственных слов, последовательно развивающих замы-

сел: *круг* («движется по кругу») → *округлить* («все натуральное округлено») → *круг* («описывать круги») → *круглый* («круглые глаза») → *округлиться* («на губах, округлившись для невинного поцелуя») → *округленность* → *круглый* («круглый пирог») → *круговой* («круговая чаша») [3; 4].

Таким образом, со словом «circle» нами зафиксировано 5 случаев субстантивного лексического повтора и всего лишь два морфемного (*circle – circularity*). Со словом «round», в свою очередь, отмечено два случая лексического повтора, причем данное слово в приведенных лингвистических контекстах функционирует то в статусе прилагательного, то в статусе существительного; причастие прошедшего времени «rounded», повторяемое двукратно, реализует функции определения и части составного сказуемого; в морфемном повторе участвуют только два слова – «round» и «rounded». Существительное «ring» итерировано три раза в неизменной форме.

Произведя простой подсчет, мы видим, что в тексте оригинала общее количество речевых единиц, использованных для вербализации понятий «круг», «круговорот» и др., значительно превышает количество таковых в ПТ (соотношение 16 к 8), что свидетельствует о более развитой лексической синонимии в английском языке. В лексической подсистеме русского языка не находится столько же разнокоренных словарных соответствий английским лексемам, что вынуждает переводчика обратиться к итерации одного и того же корня, но не столько в рамках словоизменительной парадигмы, сколько в рамках словообразовательного гнезда.

Если провести более детальный лингвистический анализ вторичного текста, в одном функционально-тематическом фокусе можно увидеть слова, ассоциируемые с идеей круглого, а в другом – с идеей прямолинейного, что также вносит вклад в систему интенсификаторов речевого смысла. С одной стороны, это «полная луна» – «full moon», «купола храмов» – «the domes of splendid temples», «пирог с черникой» – «the huckleberry pie», «обручальное кольцо» – «the wedding ring», «арена цирка» – «the circus ring», «монета на чай официанту» – «the ring for the waiter». (Отдельно следует отметить появление в переводном тексте слова с этимоном *-кол-*, что, видимо, позволяет компенсировать семантические потери: словоформа «(You)'ve been loafing **around**» передана синонимичным соответствием «околачиваешься», которое подчеркивает хаотичное круговое перемещение в незнакомом месте.) С другой стороны, это «жесткие правила, не допускающие компромисса», движение, «введенное в границы», – в общем, «квадратная мера» жизни. Последнюю надежду вырваться из тисков города символизирует слово «door-knob», называющее именно круглую дверную ручку или дверную ручку-кнопку: *Sam's hand found no door-knob – it slid, in vain, over a rectangular brass plate <...>* [3]. Однако в переводе («дверная ручка») такой значимый факт не представлен, из-за чего символизм утрачивается.

Переводческие действия и решения имеют как собственно лингвистическое, так и экстралингвистическое обоснование.

Импульсное развертывание сквозной многокомпонентной лексико-деривационной цепи возможно только в русскоязычном тексте, благодаря наполненности словообразовательного гнезда с вершиной «круг» словами сомотивированными либо находящимися на разных ступенях деривации. В английском же языке пространство аффиксальной деривации более сжато, поэтому автор в первую очередь делает акцент не на морфемном, а на лексическом повторе разнокоренных синонимов, языковых и контекстуальных. Действия переводчика продиктованы и прагма-языковыми установками: коммуникативными интенциями, текстуальными ограничениями. Вполне очевидно, что повтор не приводит к семантическому обеднению текста, а, наоборот, выступает в роли семантико-стилистического конденсатора и интенсификатора его смысла.



Благодаря итерации корня *-кругл-*, реализуются символическая и усилительная функции опорных слов.

В оппозиции к рассмотренному значению находится значение прямолинейности, которое также имеет рекуррентные формы выражения: с одной стороны, мы имеем дело с прямыми линиями (в том числе образующими квадрат и прямоугольник либо представляющими грань, край, обрез чего-либо), с другой же – с углами, для номинации которых в тексте используются не только слова «angle» и «corner», но и «edge».

Последние три слова участвуют в построении лексико-деривационных рядов, как распространенных, так и нераспространенных: 1) *angle* («the artificial is made up of angles») → *rectangular* («rectangular streets») → *angle* («conform to its angles» → «fierce angles of the great city») → *rectangular* («rectangular brass plate») → *angle* («in the angles of Broadway»); 2) *corner* («sharp corners» → «sharp corner») → *cornered* («cornered plain»); 3) *edged* («edged plain») → *edge* («sharp edge of the building»).

Таким образом, в исходном тексте отмечено четыре случая итерации существительного «angle» и два существительного «corner». Сквозная цепочка с последовательным чередованием двух однокоренных слов «angle» и «rectangular», а именно: *angle* → *rectangular* → *angle* → *rectangular* → *angle* показывает совмещение лексического и морфемного повтора. (Прилагательное «rectangular» произведено от существительного «rectangle», заимствованного из средне-французского (Middle French). Последнее, в свою очередь, было образовано на основе латинского *rectangulum*, означавшего буквально «a triangle having a right angle») [11]. Формы числа существительного *corner*, образующие такой вариант повтора, как полиптотон («sharp corners» → «sharp corner»), используются в роли коммуникативных мотиваторов причастия *cornered*, а причастие *edged* по законам обратной деривации дает импульс к появлению сущ. *edge*.

Хотя существительное «line» – «линия» определяется и как *straight*, и как *narrowed*, и как *horizontal*, именно адъектив «straight» включается в пятикратную геминацию (лексический повтор) в окружении слов «lines», «front», «rows». Отличием русскоязычного текста в плане количественной репрезентации слова-понятия «straight» является то, что частотность употребления его прямого словарного эквивалента существенно возрастает (в два раза). Переводчик, если позволяют средства ПЯ, поддерживает и интенсифицирует геминацию слова «прямой» и производных от него, производя синонимические замены в пользу лексического повтора. Если, например, дериват «rectangularity» в словосочетании «the rectangularity of laws» получает окказиональное соответствие «**прямолинейность** законов» (букв. значение – «the property of being shaped like a rectangle» – «прямоугольность, прямоугольная форма») в ответ на требование лексической валентности, то причастие «undeviating» в словосочетании «the undeviating pavements» получает экспликацию «тротуары, **никогда не отклоняющиеся от прямой линии**» по языковым и прагма-языковым причинам. Семантическая структура английского причастия «undeviating» настолько сконденсирована – «keeping a true course», «not turning aside or departing from a set direction or intention», – что без описательного перевода невозможно обойтись. Однако в тексте перевода производится замена выражения «не отклоняющиеся от намеченного курса» на «не отклоняющиеся от прямой линии». Все вместе взятое, а именно: «**прямые** линии улиц и зданий», «**прямолинейность** законов», «тротуары, **никогда не отклоняющиеся от прямой линии**» и др. – «выравнивает» способы передачи искомой семантики, унифицируя переводные аналоги по признаку общности корня.

Лексическим повтором адъектив «прямой» охвачен в сочетании с существительными «линия» (9 раз), «складочки» (1 раз) и «артерии» (1 раз). Несмотря на то, что в формальном языковом плане это непроемное слово, нельзя отрицать его участия в деривации целого текста.

Производным от слова «прямой» является сложно-суффиксальное образование «прямоугольный», которое встречается три раза: «*прямоугольные* комнаты и площади», «*прямоугольная* плоскость, нарезанная на участки» (планета), «*прямоугольная* дубовая панель» двери, за которую невозможно ухватиться [3; 4]. Слова «прямой», «прямоугольный» и «прямолинейность» образуют один лексико-деривационный ряд. В итоге насчитывается 15 случаев повтора корня *-прям-*.

С адъектива «угловатый» начинается конструирование следующего лексико-деривационного ряда: *угловатый* («все искусственное *угловато*») → *прямоугольный* («к *прямоугольным* комнатам и площадям») → *угол* («огибать острые *углы*») → «придавать форму своих *углов*» → «острые и жесткие *углы* большого города») → *прямоугольный* («в *прямоугольную* плоскость») → *угол* («к острому *углу* каменного здания») → *прямоугольный* («по *прямоугольной* дубовой панели») → *угол* («завернул за острый *угол* <...> здания») → «на *углу* Бродвея, Пятой авеню и Двадцать третьей улицы») [3; 4].

Как можно заметить, в количественном отношении (по наполненности) данный ряд практически соответствует коррелирующим с ним англоязычным рядам вместе взятым, которые основаны на повторе слов «angle», «corner» и «edge». Композит «прямолинейность» не имеет эквивокабульного переводческого соответствия по лингвистическим причинам: в английском языке обозначаемое им понятие выражается расщепленно, при помощи целостного словосочетания «straight lines». Сложно-суффиксальное прилагательное «прямоугольный», в силу своей словообразовательной структуры, включается в два лексико-деривационных ряда, актуализируя одновременно два корневых значения. Акцентуация семантики «straight», «angle» в англоязычном тексте осуществляется в самоизоляции, без взаимопроникновения компонентов разных рядов, объяснением чему является простой морфемный состав итерированных английских слов.

Таким образом, по отношению к способам морфемного выделения второго члена оппозиции *круг: прямые* (линии, углы) в ПТ и ИТ пристало говорить о схожих тенденциях: основную коммуникативную нагрузку, а наряду с ней и текстообразующую несет лексический повтор, дополняемый морфемным повтором. Однако в тексте оригинала шире используются средства синонимического обозначения понятия «прямой», перевод которых осуществляется при помощи перифраз-экспликаций: «the *narrowed* line of the flirts optic» – «прищуренные, суженные до прямой линии глаза кокетки», «the *horizontal* mouth» – прямая линия рта и др.

Обращаясь к количественно-статистическим данным, можно подтвердить наши наблюдения и выводы. Так, в непосредственном языковом выражении понятий «круг» и «круговой» в исходном тексте принимает участие 16 речевых единиц, а во вторичном 8, что вызвано преимущественно расхождением лексических и словообразовательных подсистем английского и русского языков, частичным совпадением языковой и узуальной нормативности. Количество речевых единиц, вербализующих семантику прямолинейности, напротив, практически выравнивается (19 и 22), в первую очередь за счет лексического повтора.

### **Заключение**

Несмотря на параллелизм развития двух взаимоисключающих концепций, автор, а вслед за ним и переводчик стремятся свести к единому субстанциональному основанию принципиально разные вещи – природу и искусство, прийти к компромиссу, что должно найти соответствующее языковое выражение. В финале должно произойти «оквадрачивание круга», а не наоборот; это, на наш взгляд, и объясняет числовое превосходство слов с семантикой «прямой» в обоих текстах. О. Генри решает задачу о квадратуре круга, но решение кажется не таким уж парадоксальным... Возможен ли возврат

к исходной точке для Сэма Фолуэла? Вряд ли. Город, меняя угол обзора, отрезвляет героя – и в этом преимущество его жестко-прямолинейных форм.

Хотя ИТ и ПТ описывают одну и ту же внеязыковую ситуацию и в целом оказывают схожее регулятивное воздействие на читателя, их вряд ли можно признать эквивалентными на уровне структурного содержания. Текстуальная аналогичность прослеживается на отдельных участках предложений, выражаясь в синтаксическом параллелизме, повторах, амплификациях. Способы описания ситуации зачастую варьируются в обоих текстах: используются другие образы при объединении признаков ситуации в одно предложение, изменяется семантическое согласование – например, при переводе отрезка «the city man's feet, *denaturalized* by rectangular streets and floors» на русский язык нельзя сказать «ноги горожанина, *денатуризованные* прямоугольными улицами и полами» (художественный перевод: «ноги горожанина, *приученные* к прямоугольным комнатам и площадям); отмечаются лексические, грамматические и смешанные трансформации, что, в общем-то, закономерно для художественного перевода. Из лексических переводческих соответствий преобладают окказиональные; частотны добавление и экспликация как приемы перевода.

Переводчик Н. Дарузес, стремясь обеспечить высокий уровень семантической адекватности и художественности ПЯ, по возможности компенсировала семантико-стилистические потери, важные для считывания символического кода оригинала, однако отдельные случаи деметафоризации остались неучтенными. Вместе с тем она удачно сочетает стилистические средства лексики и морфематики – лексический и морфемный повтор, посредством которых итерируется корневая семантика опорных слов, реализующих символическую функцию.

Учитывая результаты семантического и контекстуального анализа лексических переводческих соответствий, мы должны заключить, что словообразовательный потенциал опорных контекстных лексем, объединенных отношениями структурно-семантической общности, оказывается выше в русскоязычном тексте. Переводчик Н. Дарузес смогла сосредоточиться на использовании морфемного повтора как особой переводческой техники, актуализирующей именно внутреннюю форму слова, показывающей именно деривационный срез функционирования слов с идентичным корнем (что особенно наглядно показано на примере итерации корня *-круг-*). Однако в целях семантико-стилистической интенсификации речевых единиц и, как итог, придания тексту еще большей напряженности переводчик обратилась к лексическому повтору. Причем она не только воспроизвела использованный автором лексический повтор, но и самостоятельно смоделировала его на других отрезках текста, если это поддерживалось требованиями языковой нормативности и коммуникативной целесообразности.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сибирцева, Е. И. К вопросу о специфике модуса художественности в рассказах О. Генри / Е. И. Сибирцева // Вестн. КРАУНЦ. Сер. гуманитар. наук. – 2012. – № 2 (20). – С. 87–90.
2. Валгина, Н. С. Теория текста. Повторная номинация [Электронный ресурс] / Н. С. Валгина. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text14/10.htm>. – Дата доступа: 10.09.2016.
3. Henry, O. Squaring the circle [Electronic resource] / O. Henry. – Mode of access: <https://americanliterature.com/author/o-henry/short-story/squaring-the-circle>. – Date of access: 05.09.2016.
4. Генри, О. Квадратура круга [Электронный ресурс] / О. Генри. – Режим доступа: [http://rulibs.com/ru\\_zar/humor\\_prose/genri/0/j58.html](http://rulibs.com/ru_zar/humor_prose/genri/0/j58.html). – Дата доступа: 05.09.2016.

5. Cambridge Idioms Dictionary [Electronic resource]. – 2006. – Mode of access: <http://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/catalog/dictionaries/cambridge-idioms-dictionary-2nd-edition>. – Date of access: 07.09.2016.
6. Словарь фразеологизмов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://moyslovar.ru/slovari/slovar\\_frazeologizmov/slovo/круг](http://moyslovar.ru/slovari/slovar_frazeologizmov/slovo/круг). – Дата доступа: 24.09.2016.
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus [Electronic resource]. – Mode of access: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/wander>. – Date of access: 24.09.2016.
8. Толковый переводоведческий словарь. – 3-е изд., пер. – М. : Флинта : Наука, 2003.
9. Голев, Н. Д. Деривационное функционирование слова как предмет деривационной лексикологии [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z92.html>. – Дата доступа: 10.09.2016.
10. Голев, Н. Д. Функционирование лексических единиц как носителей морфемно-деривационных структур в тексте [Электронный ресурс] / Н. Д. Голев. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z73.html>. – Дата доступа: 15.12.2015.
11. Online Etymology Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.etymonline.com/index.php?term=rectangle&allowed\\_in\\_frame=0](http://www.etymonline.com/index.php?term=rectangle&allowed_in_frame=0). – Date of access: 03.10.2016.
12. Латышев, Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
13. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М. : Ин-т общ. и сред. образования Рос. Акад. Образования, 2001. – 224 с.
14. Гвишиани, Н. Б. Структурная и функциональная типология в сопоставительном анализе продуктивного словообразования в английском и русском языках / Н. Б. Гвишиани // Вестн. Самар. гос. ун-та. – 2013. – № 5 (106). – С. 50–55.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.08.2017

***Likhach T.P., Drozdovich J.V. The Explicature of Dualism in Reality Perception by Means of Word Repetition and Morphemic Iteration in the Story «Squaring the Circle» by O. Henry***

*The article discusses symbolic and emphatic functions of word repetition and morphemic iteration (alongside with other stylistic devices covered by repetition: metaphor, antithesis, personification, parallelism, oxymoron, etc.), exploited to develop the main concept of O. Henry's story «Squaring the circle» – dualism of a man's reality perception, rooted in separation between Art and Nature. It suggests an examination of different linguistic patterns of repetition made explicit, mainly, through the use of parallel arrangements of key words interconnected with one another both semantically and structurally within a complex piece of text, written not only in the source language but also in the target one. Another related issue refers to establishing the measure of correspondence between English and Russian lexical units involved in repetition in the original text and its translation into Russian by N. Daruzes. The strengths and gaps of used direct and oblique translation techniques are pointed out.*

УДК 821.161.3:82–3 “19”

**Т.М. Тарасова**

*д-р філал. навук, дац., праф. каф. беларускай літаратуры і культуры  
Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка  
e-mail: tamaratarasava@gmail.com*

### **ЭКЗИСТЭНЦЫЯЛЬНАЯ СВЯДОМАСЦЬ І ФОРМЫ ЯЕ ЎВАСАБЛЕННЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ ПРОЗЕ ХХ СТ.**

*Экзістэнцыйны тып мастацкай свядомасці ў беларускай прозе ХХ ст. прадстаўлены пераважна ў межах псіхалагічнай рэалістычнай прозы, скіраванай на ўзмацненне быццёва-філасофскіх пошукаў з арганічным сінтэзам прыроднай, сацыяльнай і духоўнай форм быцця, пры спалучэнні як рэалістычных, так і авангардных форм апаведу. Экзістэнцыйная свядомасць рэпрэзентуе сябе праз полівалентнае, шматзначнае слова, акцэнтualізацыю праблемы парога/мяжы, меніпэйную гульню, праз «памежныя» жанравыя формы (філасофскі раман, дакументальна-мастацкая запіскі, споведзь, дзеннікавая проза і інш).*

Паняцце экзістэнцыйная свядомасць як адзін з тыпаў мастацкай свядомасці ўжываюць у дачыненні да светаадчування чалавека ХХ ст. Гэта свядомасць піка цывілізацыі, гэта канфлікт чалавека са светам, з людзьмі, з сабой, гэта дысгармонія. Вылучэнню экзістэнцыйнай свядомасці як самастойнай парадыгмы мыслення ХХ ст. спрыялі тэхнічная рэвалюцыя, крызіс грамадскіх ідэалаў, пераацэнка многіх каштоўнасцей, фактар мяжы/парога ХІХ–ХХ стагоддзяў, запатрабаванасць вялікага творчага патэнцыялу асобы і пільная ўвага да яе свядомасці.

Экзістэнцыйны тып мастацкай свядомасці ў беларускай мастацкай прозе ХХ ст. прадстаўлены пераважна ў межах псіхалагічнай рэалістычнай прозы пры спалучэнні як рэалістычных, так і авангардных форм. Гэта адрознівае нацыянальную літаратуру ад мастацкага вопыту заходнееўрапейскай з яе эксперыментальнай творчай устаноўкай, калі адбываўся адыход ад сацыяльнай праблематыкі ў пачуццёва-эмацыянальную сферу. У заходнееўрапейскіх творах дамінавала ўстойлівая мадэль свету, параметрамі якой былі катастрофічнасць быцця, анталагічная адзінота чалавека, крызіс свядомасці, адчужанасць, і герой быў засяроджаны пераважна на праблемах уласнай персону. Для беларускага мастацтва слова ХХ ст. спалучэнне сацыяльнага і экзістэнцыйнага заставалася важным заўсёды.

Рэнесансавыя тэндэнцыі ў беларускай літаратуры пачатку ХХ ст. пэўным чынам нейтралізавалі трагізм экзістэнцыйнай адзіноты, раздваення асобы, уласцівы заходнееўрапейскай культуры гэтага часу. Нацыянальная літаратура выконвала яшчэ і асветніцкую функцыю (асабліва ў пачатку стагоддзя), а будаваць яе на трагічных асновах было бесперспектыўным. «Нашаніўскі» перыяд – надзвычай важны этап у станаўленні і развіцці беларускай літаратуры. Пісьменнікі-«нашаніўцы» закладвалі асновы рэпрэзентацыі экзістэнцыйнай свядомасці ў нацыянальным слоўным мастацтве. Інтэлектуальны пачатак беларускай прозы пачатку ХХ ст. запатрабаваў пашырэння і пазнавання філасофскай праблематыкі, звязанай найперш з духоўнай дзейнасцю чалавека, яго самасвядомасцю, крыніцамі інтэлектуальнай энергіі, нормаў маралі. Экзістэнцыйная свядомасць пад уплывам твораў найперш рускай літаратуры (Ф. Дастаеўскага, Л. Талстога, Л. Андрэева, А. Белага і інш.) актыўна пранікае ў мастацкую структуру беларускай прозы. Дыялектычны сінтэз рэалістычных і авангардных форм у беларускай прозе «нашаніўскага» перыяду мог быць надзвычай плённым для гарманічнага развіцця нацыянальнага пісьменства, маштабнага ўвасаблення разнастайных тыпаў свядомасці ў пазнейшы час, калі б не быў гвалтоўна спынены палітыкай бальшавікоў у 20-я гг. ХХ ст.

Найбольш яркім прадстаўніком «нашаніўскага» перыяду, які найпаўней увасобіў экзістэнцыйную свядомасць у беларускай прозе, быў М. Гарэцкі, хаця аб'ектыўна можна гаварыць пра экзістэнцыйныя ўрокі ўсяго перыяду, які вызначыўся рухам бе-

ларускай прозы ад эпічнай формы апавядання да суб'ектыўна-асабовай, лірычнай, з узмацненнем быццёва-філасофскіх пошукаў. М. Гарэцкі – пісьменнік надзвычай глыбокі ў пошуках сэнсу алагічна-загадкавага, таямніча-няўлоўнага быцця, у спасціжэнні экзістэнцыяльнай цэласнасці чалавека. У творах «На імперыялістычнай вайне», «Дзве душы», «Скарбы жыцця», «Чырвоныя ружы», «Што яно?» і інш. знайшла ўвасабленне арыгінальная мадэль тыпалагічнага спалучэння адметнасцей еўрапейскага экзістэнцыялізму і рускага псіхалагізму, таму можна гаварыць пра своеасаблівы экзістэнцыяльны псіхалагізм пісьменніка. Схільнасць М. Гарэцкага працаваць на межах, на балансаванні змен у характарах, здольнасць бачыць праблему ў розных ракурсах паглыбіла канцэптальнасць твораў мастака. Пагранічныя сітуацыі: жыццё і смерць, матэрыя жывая і нежывая, сон і рэальнасць, мараль і амаральнасць – набывалі ў творчасці пісьменніка экзістэнцыяльны характар. М. Гарэцкі адзін з першых у беларускай прозе не толькі фарміруе экзістэнцыяльны погляд на чалавека і свет, але і выпрацоўвае арыгінальныя прынцыпы паэтыкі экзістэнцыяльнага тыпу (экстрэмальная сітуацыя, мяжа жыццё – смерць, плынь свядомасці, снабчання), здольныя найбольш адэкватна адлюстраваць алагічны свет і знявечаную свядомасць чалавека ХХ ст.

Сітуацыя савецкага часу вымагала рэалістычнага адлюстравання рэчаіснасці, актыўнага героя, не выключанага з сацыяльных сувязяў. Нацыянальная літаратура канчаткова не парывае з рэалізмам, экзістэнцыяльная свядомасць выпявае, афармляецца ў яго межах, таму ў дачыненні да беларускай літаратуры варта гаварыць пра псіхалагізм з моцнай экзістэнцыяльнай афарбоўкай, т.зв. *экзістэнцыяльны псіхалагізм*, які на працягу ХХ ст. аформіўся ў цэласную і завершаную эстэтычную сістэму ў межах рэалізму.

У даследаванні прозы Якуба Коласа намі актуалізаваны менавіта анталагічны аспект як самастойны і самакаштоўны. Светапоглядная мастацкая сітуацыя «страчанага прытулку» і пошук «роднага кута» – дому/Айчыны – важныя аспекты ў прозе Коласа. Для ўсёй творчай спадчыны мастака канцэпт дому фундаментальны, ён абумовіў пэўную мадэль будовы дому-душы, дому сямейнага і дзяржаўнага. Для пісьменніка было прынцыпова важным мастацкае асэнсаванне канцэпту дом, які вызначаў гісторыка-культурную, сацыяльную, духоўную сферу чалавечага быцця, закранаў глыбінныя асновы арганізацыі асобы.

Увогуле дом у літаратуры выступае сімвалам стабільнасці, надзейнасці, абароненасці, выклікае пачуццё далучанасці да сям'і, роду. Дом – гэта традыцыя, пераемнасць, народ, гісторыя, дом – гэта яшчэ і аснова чалавечнасці чалавека, і сімвал цэласнасці быцця. Але чалавек можа ператварыць дом у псіхалагічна небяспечны аб'ект, па сутнасці, дом становіцца антыдомам, як гэта адбылося ў апавяданні «Хатка над балотцам», а траўматычнае ўспрыняцце Сымонам-музыкам (паэма «Сымон-музыка») бацькоўскага дому справакавала ўцёкі хлопчыка. У экзістэнцыяльным аспекце самым важным з'яўляецца трактоўка Якубам Коласам дома як духоўнай прасторы чалавека, якая вызначае адносіны герояў да сям'і, народа, да яго гісторыі.

Адметнасць таленту Коласа-празаіка ў тым, што ўнутраны свет чалавека ён увабляў праз карціны свету знешняга (экзістэнцыяльная свядомасць выяўлялася пісьменнікам праз рэчыўны свет). Рэчавая дэталі дапамагала пісьменніку пранікнуць у сутнасць з'явы, характару, у сэнс чалавечага існавання. В. Халізеў адзначае: «Літаратура ХХ в. ознаменавалася небывала шірокім іспользовааннем абразов вонешняга мира не только как атрибутов бытовой обстановки, среды обитания людей, но и (прежде всего!) как предметов, органически сросших с внутренней жизнью человека и имеющих при этом значение символическое: и психологическое, и «бытийное», онтологическое» [1, с. 205]. Насычанасць твораў пісьменніка бытавымі дэталі давала магчымасць аўтару бачыць не толькі рэальную, суровую праўду жыцця, але і ўнутраны свет героя. Коласава рэчавая дэталі выступала як эканомна-эфектыўны сродак псіхалагічнай характарыстыкі

персанажаў, іх душэўных і духоўных памкненняў. Падрабязная дэталізацыя спрыяла таму, каб задумацца, наколькі шматаблічны чалавек і шматаблічны той, хто яго ўспрымае.

Іншую форму рэпрэзентацыі экзістэнцыяльнай свядомасці ў беларускай прозе прадстаўляе творчасць М. Зарэцкага. Гэта найперш шматаспектнае бачанне пісьменнікам праблем чалавека, якое забяспечвала глыбіню спасціжэння яго сутнасці ў часы гістарычных зрухаў. Блізкая беларускаму пісьменніку мастацкая сістэма рамантызму дала магчымасць мадэляваць цэласнасць жыцця ў працэсе яго станаўлення. Паслярэвалюцыйная рэчаіснасць даследавалася М. Зарэцкім з розных бакоў і на розных стадыях, выяўляючы пры гэтым няспыннасць працэсу жыцця наогул, духоўныя канстанты чалавека, пастаянную зменлівасць самых розных бінарных апазіцый.

Узаемастанкі герояў М. Зарэцкага са знешнім светам рухомыя, кантрасныя, але заўсёды стабільныя і сведчаць аб матываваным фарміраванні рамантычнай асобы, здольнай успрымаць жыццё ў шматаспектнай цэласнасці і дыялектычных супярэчнасцях. Рамантычнаму светабачанню М. Зарэцкага арганічна ўласцівы імпрэсіяністычны стыль, які сваімі няўстойлівасцю і рухомасцю парушаў статычны малюнак і быў пакладзены ў аснову экзістэнцыяльнага прынцыпу адбору з’яў, фактаў, рэчаў з тым, каб не страціць адценняў, нюансаў і паказаць «маштаб і характар усіх перамен» (Ж.-П. Сартр). Пісьменніцкі вобраз новага часу, створаны праз імпрэсіяністычны малюнак, здольны візуалізаваць пачуццёвыя формы, фіксаваць мікракосмас суб’ектыўных уражанняў, што аказалася надзвычай ёмістым ўвасабленнем экзістэнцыяльнай праблематыкі.

Творчая спадчына Кузьмы Чорнага дае магчымасць правесці філасофска-метафарычнае даследаванне анталагічнай антыноміі «чалавек – чалавецтва» і трактаваць чалавека не проста як істоту сацыяльнага тыпу, а як прадстаўніка роду чалавечага. Другая сусветная вайна надзвычай востра актуалізавала праблему выжывання ўсяго чалавецтва. Мастацкае ўвасабленне ідэі «самазабойства чалавека ёсць самазабойства чалавецтва» ўвасоблена ў раманах «Пошукі будучыні», «Млечны Шлях». Невыпадкова герой рамана «Пошукі будучыні» стары Нявада кажа: «Дык хто ж тады будзе жыць, калі жыццё змарнуецца? Чалавеку жыццё раз даецца» [2, с. 110]. Раман «Млечны Шлях» пабудаваны па законах логікі філасофска-мастацкай думкі: павышаная нагрузка на слова, насычанасць прытчавымі вобразамі-сімваламі. Не столькі глыбінёй псіхалагічнай распрацоўкі характараў заклапочаны Кузьма Чорны ў творы, як увасабленнем экзістэнцыяльнага пастулата супрацьстаяння жыцця і смерці з іх рухомымі межамі. Вайна стварыла сітуацыю, калі не істотныя жыццё і смерць аднаго чалавека, але ад іх адзін крок да смерці калектыўнай, і тады апакаліпсіс непазбежны. Вайна ў Кузьмы Чорнага ёсць сусветны абсурд, у межах якога перспектыва самаразбурэння чалавецтва надзвычай рэальная.

Мастацкая проза класікаў беларускай літаратуры сведчыць аб важнасці менавіта анталагічнай тэматыкі (фундаментальных прынцыпаў быцця з яго сінтэзам вядомых форм: прыроднай, сацыяльнай і духоўнай). «В чловеке, – пісаў М. Бярдзьеў, – пересекаются все круги бытия» [3, с. 51]. Высокамастацкая проза Коласа, Зарэцкага, Чорнага раскрывае невычэрпную складанасць чалавечага быцця. Невыпадкова такі разнастайны, шматаблічны вобраз героя твораў гэтых пісьменнікаў. Для іх асоба – галоўная таямніца светабудовы. Мастацкая спадчына класікаў вырашала праблемы філасофскага маштабу: чалавек у свеце і свет у чалавеку, духоўны патэнцыял чалавека, суадносіны ў ім біялагічнага і сацыяльнага, чалавек як асоба.

Пачуццё татальнай неабароненасці чалавека ХХ ст. востра паставіла праблему сацыяльнага і экзістэнцыяльнага не толькі ў філасофіі, але і ў прыгожым пісьменстве, цікавасць якога да псіхалагічных аспектаў чалавека тэхнагеннага грамадства ўзрастае. Канцэпцыя ўзаемастанкаў сацыяльнага і экзістэнцыяльнага знайшла распрацоўку ў працах Э. Гусэрыя, М. Хайдэгера, М. Бярдзьева, Л. Шастова, Э. Фрома, Ж.-П. Сартра, А. Камю і іншых філосафаў найноўшага часу. Праз індывідуальную сістэму зносін з грамадствам індывід самарэалізуецца, «праз узаемадзеянне індывідуальных свядома-

сцей фарміруецца грамадская свядомасць» [4, с. 27], але разглядаць грамадства як складнік індывідуумаў ці ўспрымаць чалавека як праекцыю толькі грамадства было б памылкова. Савецкая сістэма аддавала перавагу грамадскаму, калектыўнаму. Недаацэнка індывідуальнага перашкаджала аналізаваць унутраныя супярэчнасці ў грамадстве, правільна фарміраваць праграмы кіравання грамадскімі стасункамі. Ігнараванне псіхалогіі асобнага чалавека як адзінкі грамадства здольна выклікаць робатызацыю грамадства (узнік нават тэрмін «сацыяльныя робаты», што па-мастацку было ўвасоблена ў рамане «1984» Д. Оруэла).

Шырокае распаўсюджанне ў сусветным мастацтве слова атрымалі антыўтапічныя жанравыя формы (квазіўтопія, дыстопія, какатопія і інш.), росквіт якіх выкліканы індывідуалізаваным падыходам да чалавека. Антыўтапічнае светабачанне дазваляе раскрыць механіку ўзаемадзеяння чалавека і ўлады, паразважаць над характарам разумных узаемаадносін чалавека і навакольнага свету. Антыўтопія (як жанр і як светаўспрымання) не вымагае паслядоўнага апісання жыцця героя, кожная дэталёвая творца скіроўвае ўвагу чытача перш за ўсё на механізм фарміравання ўзаемазалежных сувязяў улады і яе падначаленых.

Разбурэнне сацыяльных, саслоўных перашкод пасля кастрычніка 1917 г. сведчыла пра пэўную дэмакратызацыю грамадства, але працэс гэты, на жаль, не быў паступовым. Чалавечы розум, згубіўшы апору ў культурных каштоўнасцях папярэдніх цывілізацый, становіцца вельмі небяспечным для развіцця чалавецтва. Парушаная пераемнасць культуры аказалася здольнай выклікаць маштабную катастрофу ў межах не толькі адной краіны; аб небяспечнасці такога эксперыменту для грамадства папярэдзвалі многія вядомыя пісьменнікі і філосафы. М. Лоскі пісаў: «Узость сознания ценностей при условиях, действительно сосредоточивающих внимание на какой-либо ценности, приводит к преувеличению ее значения и, таким образом, к искажению идеала поведения» [5, с. 90].

Носьбітам не толькі культурных, але і этычных традыцый да рэвалюцыі была старая інтэлігенцыя, яна і перашкаджала пранікненню ў вышэйшую ўладу крымінальнага мыслення. Паслярэвалюцыйнае грамадства сфарміравала «новы» тып чалавека, які тэрор зрабіў нормай жыцця ў краіне. Кар’ерысты, прайдзісветы ва ўсім шукалі ўласную выгаду. Паказальны ў гэтым плане вобраз Самсона Самасуя («Запіскі Самсона Самасуя») А. Мрыя. Вялікая колькасць сабраных аўтарам парадыйных сцэн, вобразаў, сэнсаў выклікае адчуванне, што свет дваіцца, губляе свае выразныя выявы. Зямная рэчаіснасць цалкам залежыць ад скіраванага на яе позірку (гэта пункт гледжання Самсона Самасуя), і персанажы творца ўспрымаюцца то ў камічным, то ў трагічным ракурсе, то як карнавальныя маскі, то як увасабленне хрысціянскай мудрасці і здаровага сялянскага сэнсу. Рэальнасць, з аднаго боку, быццам бы і сапраўдная, а з другога – нейкая фантастычная, яна стварае ўражанне дваістасці, амбівалентнасці мастацкага свету «Запісак...».

Калі ў творы А. Мрыя бачна логіка развіцця антыўтапічных ідэй, то ў прозе В. Казько, В. Быкава, Ю. Станкевіча – логіка іх краху. Сур’ёзную філасофскую праблему ўзаемастасункаў экзістэнцыяльнага і сацыяльнага беларускага літаратурнага палова XX ст. вырашае ў лепшых традыцыях смехавай культуры, у прыватнасці меніпавай сатыры. Меніпейная гульня аказалася надзвычай гнуткай формай мастацкага бачання беларускіх пісьменнікаў у выяўленні экзістэнцыяльнай праблематыкі. Авантурны сюжэт, фантастычныя і казачныя элементы, рознастылёвасць, публіцыстычная завостранасць, карнавальнае светаадчуванне рэалітывізавалі ўсё трывалае, даўно ўсталяванае і далі магчымасць пашырыць прыватнае жыццё чалавека і канкрэтна-гістарычны час да агульначалавечага, універсальнага, касмічнага, адчуць незавершанасць і рухомасць пераходаў і працэсаў. Беларускага літаратурнага перыяду, першасная задача якой заключалася ў стварэнні мастацкіх праектаў ідэальнай рэчаіснасці з атрыбутамі сацыяльнай роўнасці і мінімальнага матэрыяльнага дастатку, належала штучна пад-



трымліваць аптымізм, шукаць выйсце з тупіковых сітуацый, таму трагізм светаадчування вуаліраваўся сімволіка-міфалагічнай вобразнасцю, прыёмам і меніпейнай гульні, сюжэтна-кампазіцыйнай будовай.

Беларуская проза XX ст. не схільна перабольшваць ролю грамадства ў жыцці асобы. Практыка паказала, што ігнараванне і прыніжэнне індывідуальнага пачатку вядзе да дэградацыі асобы і грамадства ў цэлым. «Я» сацыяльнае і «я» экзістэнцыяльнае – катэгорыі абсалютна каштоўныя і раўназначныя, кожная з іх мае свае правы і абавязкі ў дачыненні адна да другой. Празмерны ўніверсализм сацыяльных аспектаў, як і празмерны індывідуалізм аднолькава небяспечны для грамадства. Засяроджанасць літаратуры XX ст. на канфліктах экзістэнцыяльнага і сацыяльнага сведчыць аб іх актуальнасці і небяспечнасці паспешлівага і спрошчанага вырашэння. Прыгожае пісьменства, філасофская думка паказваюць, што тоеснасці паміж экзістэнцыяльным і сацыяльным быць не можа; важна, каб супярэчнасці паміж імі былі найменш канфліктнымі, каб сацыяльнае не перашкаджала рэалізацыі пазітыўна экзістэнцыяльнага, спрыяла яго раскрыццю і, наадварот, стрымлівала яго негатыўныя праывы.

У экзістэнцыяльным светабачанні надзвычай важнай выступае праблема парога/мяжы, актуальная яна і для нацыянальнай прозы. Стан памежнай сітуацыі добра вядомы беларускай нацыі і яе мастацтву. Сам тып бытавання народа і яго прыгожага пісьменства выяўляў катастрофічнасць часу, светапоглядныя ваганні, класічную экзістэнцыяльную сітуацыю закінутасці ў «абсурдны» свет грамадскага аўтаматызму і наступальнай глабалізацыі. Творчасць В. Быкава, В. Казько, Ю. Станкевіча, С. Алексіевіч дазваляе гаварыць аб розных спосабах рэалізацыі ў беларускай літаратуры экзістэнцыяльнай праблематыкі. В. Быкаў праз парогавую сітуацыю («Бедныя людзі», «Ваўчыная яма», «Труп»), С. Алексіевіч праз рэфлексію і сітуацыю мяжы успрымаюць сацыяльныя эксперыменты як сур'ёзную антрапалагічную катастрофу ў гісторыі грамадства. Ю. Станкевіч («Бесапатам», «Псеўда»), спалучыўшы фантасмагорыю і рэальнасць, быццё і небыццё «раздвигает узкую сцену частной жизни определенной ограниченной эпохи до предельно универсальной и общечеловеческой *мистерийной сцены*», як трапна выказаўся М. Бахцін [6, с. 208]; В. Казько («Да сустрэчы...», «Выратуй і памілуй нас, чорны бусел») заклапочаны станам герояў на мяжы жыцця і смерці (фізічнай, духоўнай).

Разважаючы пра формы ўвасаблення экзістэнцыяльнай свядомасці ў беларускай прозе, нельга не звярнуць увагу на аўтабіяграфічную прозу як спосаб самарэфлексіі і ўвасаблення быццёнай цэласнасці чалавека. Тут у поўнай ступені працуе экзістэнцыяльны тэзіс «я ў свеце» – «свет ува мне». Аўтабіяграфічная проза ўнікальная тым, што «сам пісатель делает себя, свою жизнь, собственную судьбу предметом изучения в качестве экзистенции человека и не извне, а изнутри своего Я» [7, с. 263]. «Дзённікі» Максіма Танка, успаміны «Vixi» А. Адамовіча, «Пішу як жыву», «З людзьмі і сам-насам» Я. Брыля выяўляюць шматлічнае аўтарскае «я» (гэта і вобраз удзельніка падзей, псіхааналітыка (псіхолага), лірычны вобраз, аўтар-мысліцель, аўтар-філосаф). У сучаснай аўтабіяграфічнай прозе назіраецца тэндэнцыя да спалучэння лірычнай і філасофскай медытацый, тым самым сцвярджаецца адзінства суб'ектыўнага і агульначалавечага.

Адметнае месца ў беларускай аўтабіяграфічнай прозе займае ГУЛАГаўская тэматыка («У капцюрах ГПУ» Ф. Аляхновіча; «Сповідзь» Л. Геніюш; «Зона маўчання», «З воўчым білетам», «Такія сінія снягі» С. Грахоўскага; «Аповесць для сябе» Б. Мікуліча). Гэтыя творы каштоўныя сваім аналізам быцця паміж жыццём і смерцю, дэфармаванай свядомасці ў замкнёнай прасторы, страчанай цэласнасці асобы, няспраўджаных ідэалаў. Лагернае жыццё давала пісьменнікам магчымасць спасцігаць сутнасць быцця і бачыць чалавека на ўзроўні яго першапачатковых псіхалагічных рэакцый, у стане суцэльнага адчужэння: ад прыроды, асяроддзя пражывання, цывілізацыі і нават ад уласнага «я». ГУЛАГаўская тэма ў беларускай літаратуры выявіла наступныя прыкметы экзістэнцыяльнай свядомасці ў творах: гэта двойчы замкнёная прастора (замкнёная прас-

тора знешняга свету і замкнёная прастора індывідуальнага «я»); сітуацыя парога/мяжы, калі чалавеку няма на каго спадзявацца і ён сам робіць выбар; неіерархізаваны адбор матэрыялу ў творах (зафіксаваць адценні, дробныя факты, нават неістотныя, каб вызначыць маштаб і характар усіх змен у чалавеку). Літаратура адкрыла ў чалавеку каштоўнае па-за яго грамадскімі сувязямі, самакаштоўнасць яго ўнутранага свету на ўзроўні першасных рэакцый. Зварот да ГУЛАГаўскай тэматыкі паскорыў працэс экзистэнцыялізацыі беларускай літаратуры, узбагаціў яе не толькі тэматычна, але ўвасобіў філасофскую праграму спасціжэння чалавека, сфармуляваную яшчэ Сакратам, – «Познай самого себя, и ты познаешь Вселенную».

Такім чынам, беларускае мастацкае слова XX ст. развіваецца пераважна ў рэчышчы асноўных тэндэнцый сусветнай літаратуры. Пошук толькі псіхалагічных матывацый учынкаў чалавека паступова перастаў задавальняць пісьменнікаў XX ст., таму сучасная літаратура аддае перавагу даследаванню форм уздзеяння на свядомасць чалавека. Такі падыход абумоўлівае адпаведную сістэму персанажаў, у прозе назіраецца адыход ад праўдападабенства, рэалістычнага антуражу. Суб'ектывізацыя літаратуры XX ст. абумовіла новую трактоўку мастацкага псіхалагізму, фактычна пазбаўленага логікі і аналітыкі. Канцэпцыя «плыні жыцця» ў яго спрадвечнай зменлівасці і станаўленні, у бясконцай шматлікасці апазіцый стварыла новую філасофскую мадэль свядомасці, якую варта трактаваць як цэласнасць розных псіхічных станаў: эмоцый, інтуіцыі, веры, фантазіі, трызнення, мрояў, сноў і інш. Сінтэтызм свядомасці запатрабаваў новых форм самавыяўлення ў мастацкай прозе – асацыяцыі, урыўкі ўспамінаў, выпадковая дэталі, свабодная кампазіцыя, ключавое слова. У сучаснай беларускай прозе назіраецца тэндэнцыя да спалучэння лірычнай і філасофскай медытацый.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Хализев, В. Е. Теория литературы : учеб. для вузов / В. Е. Хализев. – 2-е изд. – М. : Высш. шк., 2000. – 398 с.
2. Чорны, К. Збор твораў : у 8 т. / К. Чорны ; рэдкал.: В. В. Барысенка [і інш.] ; Акад. навук БССР, Ін-т літ. імя Янкі Купалы. – Мінск : Маст. літ., 1972–1975. – Т. 6 : Пошукі будучыні; Млечны Шлях; Вялікі дзень; Скіп'еўскі лес. – 1974. – 520 с.
3. Бердяев, Н. О назначении человека: опыт парадоксальной этики / Н. Бердяев. – Париж : Соврем. записки, 1931. – 318 с.
4. Егоров, А. В. Диалектика сознания / А. В. Егоров. – Минск : Мин. радиотехн. ин-т, 1993. – 37 с.
5. Лосский, Н. О. Условия абсолютного добра / Н. О. Лосский. – М. : Политиздат, 1991. – 368 с.
6. Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – 4-е изд. – М. : Совет. Россия, 1979. – 320 с.
7. Заманская, В. В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века: диалоги на границах столетий / В. В. Заманская. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 303 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 27.10.3017

#### ***Tarasava T.M. Existential Consciousness and its Forms in Belarus Prose of XX Century***

*Existential type of art consciousness in the Belarus prose of XX century is submitted mainly by psychological realistic prose, deepened in real philosophical searches of limited synthesis of natural, social and spiritual forms of being in combination with the realistic and vanguard forms of writing. Existential consciousness represents itself through multitudinary, polysemic word, actualization of the problem of a threshold/boundary, menippean play through border genre forms (philosophical novel, documentary and art notes, confession, diary prose etc.).*

УДК [811.161.1:811.133.1]²25

**И.Д. Матько**

канд. филол. наук, доц., доц. каф. романо-германской филологии  
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы  
e-mail: i.macko@inbox.ru

## КОММУНИКАТИВНЫЙ ДИСБАЛАНС ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКИХ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С ЧАСТИЦЕЙ *РАЗВЕ* НА ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК

*Исследование посвящено разработке типологических аспектов функционирования частиц при переводе текстов. Проводится прагма-сопоставительный анализ перевода русских вопросительных высказываний с вопросительной частицей **разве** на французский язык по пяти коммуникативно-прагматическим параметрам: presupпозиция, тип речевого акта, интерактивный статус, когерентность и диалогизм. Доказывается, что коммуникативные эффекты исходного и переводного высказываний значительно отличаются друг от друга. В силу этого установленный коммуникативный дисбаланс не позволяет признать французские средства перевода русской вопросительной частицы **разве** ее переводными коммуникативными эквивалентами.*

Глобальные процессы конца XX – начала XXI в., затронувшие все человечество и охватившие все стороны жизни людей, привели к значительному увеличению межкультурных контактов, в связи с чем роль переводческой деятельности, призванной обеспечивать эффективную межкультурную коммуникацию, заметно возросла. Новый этап в развитии теории и практики перевода поставил новые задачи как общего, теоретического, порядка, так и частного, практического характера. Проблема передачи коммуникативно-прагматических параметров высказываний при переводе представляет собой один из таких частных вопросов.

Сохранении и адекватная передача на другой язык коммуникативно-прагматических сегментов значения вызывает у переводчиков особые трудности, поскольку при подборе эквивалентов приходится учитывать, наряду с семантическими компонентами, большой комплекс взаимозависимых элементов экстралингвистического порядка: социокультурных, исторических, этнических, гендерных и др. Подобный интегрированный подход к переводу стал возможным с развитием коммуникативной лингвистики, в рамках которой были разработаны исследовательские методы, позволяющие в той или иной степени учитывать экстралингвистические факторы общения.

Одним из наиболее плодотворных коммуникативных направлений современной теории и практики перевода стала разработка концепции так называемой коммуникативной эквивалентности перевода (иногда употребляются близкие по значению термины «динамическая», «функциональная» эквивалентность [1; 2]). Благодаря исследованиям в этой области были описаны принципы коммуникативно-функциональной равнозначности исходного и переводного текстов [3, с. 95–98]; определены критерии эквивалентности [4]; выделены уровни эквивалентности [5, с. 186–191]. Значительный вклад в типологию переводческих трансформаций, осуществляемых для достижения эквивалентного перевода, внес Л.С. Бархударов [6].

В основу трактовки перевода как коммуникативного процесса легла методология анализа, разработанная Дж. Остином и Дж. Серлем в теории речевых актов [7; 8]. Одной из основных частей этой теории является разработка условий успешности речевого акта, реализуемой в перлокутивном эффекте. Применительно к переводу G. Jäger предложил называть его коммуникативным эффектом и определил, что успешным можно считать только тот перевод, при котором оба текста – исходный и переводной – совпадают по коммуникативной ценности, то есть вызывают одинаковый коммуникативный эффект [9, с. 87]. В свою очередь коммуникативный эффект является результа-

том взаимодействия целого ряда прагматических составляющих как всего текста, так и тех элементов, из которых он создается, т.е. высказываний – их иллокутивной силы, пресуппозиций, аргументативной ориентации, степени участия в обеспечении когерентности, их интерактивного потенциала и т.д. Таким образом, одним из важнейших условий успешности перевода всего текста является успешность перевода составляющих его элементов, то есть высказываний. Для этого необходимо, чтобы как исходное, так и переводное высказывания были эквивалентны по всем, в том числе и указанным выше, функционально релевантными признаками коммуникативной ситуации, описываемой высказыванием и далее текстом, который они составляют.

Функционирование этих компонентов коммуникативной ситуации во многом зависит от частиц, которые, по мнению Н.М. Николаевой «несут на себе весь максимум коммуникативного (в отличие от номинативного) пласта высказывания. Они передают отношение к ситуации, отношение элементов текста друг к другу, отношения говорящих и отношение говорящего к той системе «общего фонда знаний», которая объединяет адресанта и адресата» [10, с. 14]. Вместе с тем перевод частиц, подбор коммуникативных эквивалентов для передачи их прагматического вклада в общий коммуникативный смысл высказывания долгое время представлял значительные трудности, связанные с отсутствием удовлетворительных методов анализа прагматического потенциала частиц. Однако благодаря многочисленным исследованиям (достаточно посмотреть библиографии к [11; 12]) было доказано, что прагматические значения дискурсивных слов могут быть описаны как комплекс операций (процедур) над планом содержания высказывания/текста, а именно – процедур отсылки к пресуппозициям [11; 12]. Это послужило основой для разработки процедурного метода анализа прагматического потенциала частиц, ставшему отправной точкой для большого числа работ в области прагматики этих слов. В результате было обнаружено и изучено многие новые свойства и функции частиц как особой группы дискурсивной лексики. Данный метод доказал свою надежность и эффективность и успешно используется для анализа эквивалентности перевода русских частиц на немецкий, английский и другие языки. Однако, несмотря на создание методологии анализа и значительные достижения в плане изучения перевода русских частиц на разные языки, исследования по их переводу на французский язык практически отсутствуют. Наша статья представляет собой попытку привлечь внимание к указанной проблеме, поскольку эта область сопоставительного анализа и переводческой деятельности остается пока, к сожалению, на периферии интересов лингвистов, занимающимися проблемами перевода с русского языка на французский.

Используя метод процедурного анализа, нами уже были исследованы переводы русских вопросительных высказываний (далее – РВВ) с вопросительными частицами (далее – ВЧ) *неужели/разве* на французский язык по трем прагматическим параметрам: иллокутивной силе, пресуппозициям, аргументативной ориентации [13, с. 40–50]. Путем сопоставительного анализа исходных вопросительных высказываний с частицами *неужели/разве* и их переводных вариантов на французском языке было установлено, что эти три прагматических компонента русского и французского высказываний совпадают только при переводе РВВ с ВЧ *неужели*. На основании полученных данных был сделан вывод о том, что только в случае с частицей *неужели* коммуникативные эффекты русского и французского вопросительных высказываний равнозначны, и поэтому РВВ с ВЧ *неужели* эквивалентны по своей коммуникативной ценности французскому переводному высказыванию [13, с. 48]. Следовательно, французские языковые средства перевода ВЧ *неужели* были признаны прагма-коммуникативными эквивалентами этой частицы.

В то же время в результате анализа перевода на французский язык другой ВЧ – *разве* – был выявлен «почти полный дисбаланс прагматических параметров русского и французского вопросительных высказываний. При этом происходит потеря значи-

тельной части прагматической информации, содержащейся в русском вопросительном высказывании с данной частицей, поэтому коммуникативно-прагматическая ситуация исходного русского вопросительного высказывания с вопросительной частицей *разве* не соответствует коммуникативно-прагматической ситуации переводного французского вопросительного высказывания» [13, с. 49]. Обратим, однако, внимание на то, что коммуникативный дисбаланс был отмечен лишь в 80 % изученных примеров РВВ с ВЧ *разве*, поэтому для уточнения и подтверждения или опровержения сделанного вывода требуется, по нашему мнению, расширить спектр анализируемых прагматических параметров. Опираясь на полученные данные, мы предполагаем, что расширенный анализ позволит выявить дальнейшие расхождения в коммуникативном потенциале и, соответственно, коммуникативном эффекте РВВ с ВЧ *разве* и их переводных французских вариантов. На этом основании появится возможность дать объективную характеристику тем языковым средствам, которые используются для перевода этой частицы на французский язык и решить вопрос о правильности / неправильности выбора их переводчиком.

Материалом для сопоставительного анализа послужили 25 РВВ с ВЧ *разве*, обнаруженные методом сплошной выборки из трех произведений А.П. Чехова: «Три сестры», «Дядя Ваня», «Чайка» (далее – ТС, ДВ, Ч) [14; 15].

Было установлено, что основными способами перевода РВВ с ВЧ *разве* на французский язык являются четыре грамматические модели:

№ 1. *Разве* я не сумасшедший? (Ч, с. 38). – Ne *suis-je* pas fou? (Всего 9 примеров)

№ 2. *Разве* открытие Коперника или, положим, Колумба не казалось в первое время ненужным, смешным, а какой-нибудь пустой вздор, написанный чудачком, не казался истиной? (ТС, с. 122). – *Les découvertes de Copernic*, ou, disons, de Christophe Colomb, n'*ont-elles* pas d'abord *paru* inutiles et risibles, alors qu'on ne cherchait la vérité que dans les phrases alambiquées d'un quelconque original? (Всего 5 примеров)

№ 3. Что ж? *Разве* я не понимаю? (ДВ, с. 80). – Bah ! *est-ce que je* ne *comprends* pas cela? (Всего 9 примеров)

№ 4. Если бы я жил в такой усадьбе, у озера, то *разве* я стал бы писать? (Ч, с. 60). – Si j'habitais une propriété pareille, près du lac, *est-ce que je songerais* à écrire? (Всего 2 примера).

Схематично соответствующие французские вопросительные высказывания могут быть представлены следующим образом:

№ 1. \_\_\_\_\_ ?

№ 2. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ ?

№ 3. Est-ce que \_\_\_\_\_ ?

№ 4. Est-ce que \_\_\_\_\_ (Условное наклонение – Conditionnel)?

Две первые модели представляют собой лишь варианты инверсии, поэтому могут быть объединены; третья и четвертая модели также схожи по своей структуре, поэтому можно утверждать, что существует два основных способа перевода ВЧ *разве* на французский язык:

1) инверсия; инверсия + реприза (всего 14 примеров);

2) вопросительный оборот *est-ce que* (9 примеров); вопросительный оборот *est-ce que* + Conditionnel (2 примера).

Обратим внимание на то, что лексема *разве* передается на французский язык не одноуровневой лексической единицей, а комбинацией грамматических (и только грамматических) средств. Такая трансформация, во-первых, позволяет поставить под сомнение эквивалентность перевода; во-вторых, является подтверждением, хотя и косвенным, предположения о том, что расширение спектра изучаемых прагматических компонентов РВВ и переводного высказываний сможет подтвердить гипотезу о наличии коммуникативного дисбаланса между исходными РВВ с ВЧ *разве* и переводными высказываниями. Напомним, что отправной точкой всякого прагматического исследования час-

тиц является описание механизмов влияния частиц на пресуппозитивный фон высказывания, что мы и предпримем в первую очередь (1). Полученные данные послужат основой для прагма-сопоставительного изучения РВВ с ВЧ *разве* и их переводов на французский язык по четырем другим параметрам: тип речевого акта (2), интерактивный статус реплик (3), роль высказывания в обеспечении когерентности дискурса (4) и диалогизм дискурса (5).

1. Первичной функцией вопросительного предложения является выражение вопроса [16; 17]. Это означает, что степень как осведомленности, так и неосведомленности о запрашиваемой информации у человека, задающего общий вопрос, одинакова. Теория пресуппозиций в таком случае говорит о двух одинаково релевантных пресуппозициях общего вопроса: Р? Да, Р (50 %) / Нет, не-Р (50 %).

Между тем, как отмечает А.Н. Баранов, речевой акт вопроса с ВЧ *разве* имеет своей пресуппозицией убеждение говорящего в том, что какой-либо факт или событие противоречат тому, что имеет место в действительности, так как с помощью речевого акта вопроса с ВЧ *разве* говорящий стремится «разрешить возникшее противоречие между собственными убеждениями и обстоятельствами, которые им не соответствуют» [18, с. 123]. Следовательно, при использовании ВЧ *разве* пресуппозицией общего вопроса становится **Сомневаюсь, что Р**. Таким образом, использование ВЧ *разве* в общем вопросе делает его пресуппозитивный фон скорее отрицательным. Мы наблюдаем сужение пресуппозитивного поля РВВ, благодаря чему оно становится прагматически более однозначным.

Во французском переводе аналогичное сужение пресуппозитивного поля наблюдается только в том случае, когда глагол стоит в условном наклонении *Conditionnel*, так как *Conditionnel* может передавать сомнение [19, с. 325, 329]. Следовательно, пресуппозитивный фон РВВ с ВЧ *разве* полностью соответствует пресуппозитивному фону французского высказывания только в 2 примерах (что составляет лишь 8 % случаев), где для передачи прагматического потенциала ВЧ *разве* использован *Conditionnel*.

Основные же французские средства перевода РВВ высказывания с ВЧ *разве* – инверсия и вопросительный оборот *est-ce que* (всего 23 примера, или 92 % случаев) – не могут, как было доказано в [13, с. 44], влиять на пресуппозитивный фон французского вопросительного высказывания, в силу чего оно сохраняет две одинаково релевантные пресуппозиции: Да, Р / Нет, не-Р. Сохранение французским вопросительным высказыванием более широкого, по сравнению с РВВ, диапазона пресуппозитивного фона делает его менее однозначным, поскольку для уточнения его семантико-прагматического потенциала нужен контекст.

Проведенный анализ показывает, что по первому исследуемому прагматическому компоненту, участвующему в достижении коммуникативного эффекта – пресуппозициям – исходное и переводное высказывания значительно (в 92 % случаев) отличаются, поэтому коммуникативные эффекты РВВ с ВЧ *разве* и их французских переводов неравноценны, и, таким образом, коммуникативная ситуация, отражаемая русским текстом, искажается при переводе.

2. Подобная трансформация пресуппозитивного фона РВВ, произошедшая именно благодаря ВЧ *разве*, влияет на прагматический статус русского вопросительного речевого акта: из разряда прямых речевых актов (запрос информации) он переходит в разряд косвенных речевых актов (отношение к запрашиваемой информации). Изменение прагматического статуса русского вопросительного РА приводит к тому, что прагматический компонент в его составе выходит на первый план, а иногда становится доминирующим, полностью сосредоточенным в ВЧ *разве*, что подтверждается указанием И.Б. Дягиловой на способность частицы *разве* «выступать в роли самостоятельного высказывания» [20, с. 114].

Но как раз именно это факт, на который следует прежде всего обращать внимание при переводе ВЧ *разве*, не отражается во французском речевом акте, поскольку основные французские средства перевода – инверсия и вопросительный оборот *est-ce que*, что составляет, напомним, 92 % всех случаев – сохраняют инвариантное значение общего вопроса – запрос информации. Тем самым французские вопросительные высказывания выступают в своем инвариантном значении вопросительности и представляют собой прямые речевые акты. Исключение составляют 8 % французских высказываний, где переводным эквивалентом ВЧ *разве* выступает *Conditionnel*, благодаря которому французские вопросительные речевые акты претерпевают трансформацию, аналогичную русским вопросительным речевым актам, и превращаются в косвенные речевые акты.

Неодинаковые типы речевых актов – русский косвенный РА и французский прямой РА – обладают и разной иллокутивной силой, следовательно, и результаты воздействия их иллокутивных сил – коммуникативные эффекты – также не совпадают, и происходит это в 92 % случаев.

3. Обычно в диалоге вопросительная реплика является «выпадом», предполагающим ответную реакцию, т.е. играет «инициативную», а не «реактивную» роль. Однако ВЧ *разве*, благодаря которой прямой речевой акт трансформируется в косвенный, изменяет также интерактивный статус вопросительной реплики: РВВ с ВЧ *разве* становится своего рода «вопросом-реакцией» [21, с. 123]. 92 % французских вопросительных реплик не меняют своей интерактивной роли и сохраняют статус «выпада», поскольку представляет собой прямые речевые акты вопроса. 8 % французских реплик, в которых глагол стоит в *Conditionnel*, становятся косвенными речевыми актами и, соответственно, меняют свой интерактивный статус, как и РВВ с ВЧ *разве*, превращаясь в «вопрос-реакцию». И снова в подавляющем большинстве случаев (92 %) мы наблюдаем неэквивалентную передачу важного прагматического параметра диалогического взаимодействия, а именно – несовпадение интерактивных статусов исходной и переводной реплик диалога, что приводит к искажению коммуникативной ситуации, описываемой русским текстом.

4. Представленные выше различия прагматических свойств РВВ с ВЧ *разве* и их французских переводов влияют на еще одну важную категорию текста – его когерентность, основу которой составляют анафорические и катафорические связи текстовых компонентов.

Как было отмечено в п. 3, благодаря ВЧ *разве* русская вопросительная реплика становится «вопросом-реакцией», то есть анафорическая связь (вопрос-реакция) – связь с предыдущим контекстом – становится доминирующей. 92 % французских вопросительных реплик, в которых нет *Conditionnel*, сохраняющих свое инвариантное значение – запрос информации и свой интерактивный статус вопроса-выпада, ориентированы преимущественно на последующий контекст (катафорическая связь), поскольку вопросительная реплика-выпад задается с целью получить ответ. Таким образом, преобладающие когерентные связи РВВ с ВЧ *разве* и их французских переводов – разнонаправленные в большинстве (92 %) исследуемых примеров.

Остановимся более подробно на характере описанных выше анафорических и катафорических связей.

4.1. Благодаря присутствию в РВВ частицы *разве*, не только отсылающей к предыдущему контексту (пресуппозиции) и определяющей тем самым анафорические связи РВВ, происходит еще и отбор из двух анафорических векторов (*P / не-P*) только одного (*не-P*). Таким образом, анафоричность РВВ с ВЧ *разве* носит одновекторный и, следовательно, более однозначный характер, что подразумевает наличие тесной связи с конкретным предыдущим контекстом. Анафоричность французского высказывания по меньшей мере двухвекторна (благодаря наличию двух одинаково релевантных пресуппозиций (*P / не-P*)). Это означает, что для определения точной (одной из двух) пресуппозиций Слушающему приходится опираться не только на конкретный предыдущий

контекст высказывания, но и на еще один возможный (виртуальный) контекст, содержащий вторую из двух возможных пресуппозиций. Следовательно, французское переводное высказывание менее зависимо от конкретной коммуникативной ситуации, и это делает французский диалогический дискурс менее плотным, менее когерентным, чем исходный русский диалогический дискурс, в котором используется ВЧ частица *разве*. Исключения составляют лишь 8 % французских вопросительных высказываний с *Conditionnel*, имеющих ту же одновекторную пресуппозицию, что и ВРР с ВЧ *разве*; благодаря этому анафорическая связь французских вопросительных высказываний с *Conditionnel* становится такой же прочной, как и у исходных РВВ с ВЧ *разве*.

4.2. Катафорическую связь высказывания мы рассмотрим с точки зрения теории аргументации, разработанной J.-Cl. Anscombre и O. Ducrot [22]. Согласно этой теории смысл высказывания задается Говорящим с помощью аргументативных инструкций, которые, в свою очередь, заставляют Слушающего настраиваться на вывод, «закодированный» Говорящим в лингвистическую структуру своего высказывания-аргумента. В ряде случаев именно частицы служат теми «аргументативными инструкциями», с помощью которых Говорящий ориентирует Слушающего к определенному выводу.

Общие вопросы, имея одинаково релевантные пресуппозиции Р / не-Р, в трактовке теории аргументации являются аргументами в пользу одинаково вероятных ответов-выводов Да, Р / Нет, не-Р (где Р – пропозициональное содержание высказывания): Р? > Да, Р / Нет, не-Р.

Введение в русское вопросительное высказывание ВЧ *разве*, у которой доминирует отрицательная пресуппозиция Не-Р, меняет степень этой вероятности, т.е. его аргументативную ориентацию, и более вероятным становится ответ «Нет, не-Р»: Разве Р? > Нет, не-Р. Правильность этого вывода, основанного на постулатах теории аргументации, подтверждается результатами исследования семантики частицы *разве*: ей присуще «выражение уверенности в противоположном ответе» [16, с. 647].

Таким образом, во-первых, ВЧ *разве* выполняет функцию аргументативной ориентации высказывания, чем задает катафорический вектор когерентности. Во-вторых, катафорический вектор РВВ с ВЧ *разве* один: Нет, не-Р, поэтому эта катафоричность одновекторна и, следовательно, более однозначна. Однозначность РВВ, достигаемая именно благодаря ВЧ *разве*, подразумевает установление более тесной связи с последующим контекстом, и в этом случае ВЧ *разве* способствует усилению катафорической связи диалогического дискурса. Столь же однозначную и прочную катафорическую связь обеспечивает во французском вопросительном высказывании *Conditionnel*, но происходит это лишь в 8 % исследуемых примеров. В остальных 92 % переводных вопросительных высказываниях одновекторная катафоричность не сохранена, поскольку инверсия и вопросительный оборот *est-ce que* аргументативно ориентируют вопрос к двум одинаково релевантным выводам Да, Р / Нет, не-Р. Из этого следует, что катафорический контекст у французского вопросительного высказывания более широк, поскольку допускает два одинаково релевантных вывода; одновременно связь французского вопросительного высказывания с последующим контекстом не столь сильная, как у исходного РВВ с ВЧ *разве*. Таким образом, переводное французское вопросительное высказывание делает дискурс менее спаянным, менее когерентным, чем исходный русский вариант.

Как видим, именно благодаря ВЧ *разве* как анафорические, так и катафорические связи русского диалогического дискурса более прочные, в отличие от французского диалогического дискурса, в котором основные переводные средства русской ВЧ *разве* не обеспечивают степень связности, эквивалентную русскому диалогическому дискурсу, в 92 % примеров.

5. Для Слушающего ментальные процедуры по анализу русского высказывания оказываются менее сложными, поскольку говорящий с помощью ВЧ *разве* уже «ото-



брал» пресуппозиции и аргументативную ориентацию для РВВ с ВЧ *разве*. Одновременно использование ВЧ *разве* свидетельствует о равнодушном отношении Говорящего к общению, о его большей заинтересованности в диалоге, стремлении привлечь Слушающего к диалогу, поэтому русский дискурс более диалогичен. Наряду с этим для него характерны более высокая степень категоричности и конфронтационности, поскольку, во-первых, Говорящий негативно оценивает мнение Слушающего/Другого, ставя его под сомнение с помощью модальности сомнения, присущей частице *разве*; показывает, что он учитывает точку зрения Слушающего, не доверяя, вместе с тем, ему, и предугадывает Голос Другого – Слушающего – его возможные контрдоводы, возражения. Во-вторых, с помощью частицы *разве* Говорящий однозначно ориентирует Слушающего/Другого к одному (а не к двум возможным) выводам-аргументам, не предоставляя тем самым Слушающему свободы выбора. И наоборот, французский дискурс более нейтрален, так как Говорящей, используя лишённые всякой модальности конструкции (инверсию и вопросительный оборот *est-ce que*), не ставит под сомнение точку зрения собеседника – Другого. Он более позитивен, так как не выбирает вместо собеседника пресуппозиции и не навязывает Слушающему/Другому аргументативные выводы.

### Заключение

Еще в 1985 г. Т.М. Николаева выдвинула тезис о «принципиальной непереводаемости частиц», объяснив это их «неуловимой» семантикой [10]. Как и ранее проведенное нами исследование [13], так и настоящая статья подтверждают тот факт, что переводчику не всегда удается найти прагматические эквиваленты частицам и сохранить тем самым коммуникативный баланс между коммуникативной ситуацией, описываемой исходным текстом, и той, что отражена в переводном тексте.

В 92 % изученных примеров был выявлен коммуникативный дисбаланс между исходными РВВ с ВЧ *разве* и их переводами на французский язык по таким важным прагматическим параметрам, как пресуппозитивный фон, тип речевого акта, интерактивный статус реплик, когерентность и диалогичность дискурса. Было доказано, что коммуникативный эффект РВВ с ВЧ *разве* не совпадает с коммуникативным эффектом переводного высказывания по всем исследованным критериям, следовательно, нельзя говорить коммуникативной эквивалентности перевода. В силу этого два основных способа перевода на французский язык РВВ с ВЧ *разве* – инверсия и вопросительный оборот *est-ce que* – не могут быть признаны коммуникативными эквивалентами соответствующих исходных высказываний, а сам перевод не может считаться успешным. Таким образом, проблема установления коммуникативно-прагматических эквивалентов для перевода русской ВЧ *разве* на французский язык остается актуальной для переводной пары русский/французский язык.

Полученные данные свидетельствуют о насущной необходимости прагма-сопоставительного описания частиц и важности их изучения как для теории, так и для практики перевода с целью совершенствования методов поиска средств эквивалентной передачи прагма-коммуникативного потенциала частиц для достижения коммуникативного баланса между исходным и переводным текстами.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Nida, E. A. Language structure and translation / E. A. Nida. – Stanford : Stanford University Press, 1975. – 283 p.
2. Кэтфорд, Дж. К. Лингвистическая теория перевода: об одном аспекте прикладной лингвистики : пер. с англ. / Дж. К. Кэтфорд. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 208 с.
3. Львовская, З. Д. Современные проблемы перевода : пер. с исп. / З. Д. Львовская. – М. : ЛКИ, 2008. – 224 с.

4. Федоров, А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Федоров. – СПб. : Филол. фак. СПбГУ ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
5. Koller, W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – Heidelberg : Wuelle, 1983. – 343 s.
6. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – М. : ЛКИ, 2008. – 240 с.
7. Austin, J. L. How to Do Things with Words / J. L. Austin. – New York : Oxford University Press, 1962. – 112 p.
8. Searle, J. R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J. R. Searle. – Cambridge : University Press, 1969. – 204 p.
9. Jäger, G. Translation und Translationslinguistik / G. Jäger. – Halle, 1975. – 218 p.
10. Николаева, Т. М. Функции частиц в высказывании / Т. М. Николаева. – М. : Наука, 1985. – 135 с.
11. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка / А. Н. Баранов, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина. – М. : Помовский и партнеры, 1993. – 208 с.
12. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой, Д. Пайара. – М. : Метатекст, 1998. – 446 с.
13. Матько, И. Д. К вопросу о прагматических эквивалентах: перевод русских вопросительных частиц неужели/разве на французский язык / И. Д. Матько // Весн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 2 (159). – С. 40–50.
14. Чехов, А. П. Пьесы / А. П. Чехов. – М. : Дет. лит., 1972. – 223 с.
15. Tchekhov, A. P. [Electronic resource]. – Date of access: Mai, 2013.
16. Русская грамматика : в 2 т. – М. : Наука, 1980.
17. Русская грамматика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.shd.ru/projects/gram/index1.html>. – Дата доступа: 30.08.2013.
18. Баранов, А. Н. «Предложение» vs «факт»: неужели vs разве / А. Н. Баранов // Zeitschrift für Slavistik. – 1986. – № 1. – S. 119–131.
19. Гак, В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.
20. Дягилева, И. Б. Вопросительные частицы: контекстуальный анализ : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. Б. Дягилева. – СПб., 2002. – 173 л.
21. Булыгина, Т. В. Особые типы общевпросительных предложений / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев // Человеческий фактор в языке. Коммуникация, модальность, дейксис : коллектив. монография / под ред. Т. В. Булыгиной. – М., 1992. – С. 110–127.
22. Anscombe, J.-C. L'argumentation dans la langue / J.-C. Anscombe, O. Ducrot. – Bruxelles : Mardaga, 1983. – 184 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 25.03.2015

**Matko I.D. Communicative Misbalance in Translation of Russian Question Interpretation with a Particle *разве* in the French Language**

*Russian interrogative particle **разве** and the set of linguistic means used to translate it into French are examined on five pragmatic criteria: presuppositions, type of speech act, interactive status, coherence and dialogism. It has been proved that communicative effects of Russian and French utterances are not identical. Therefore the established communicative misbalance does not allow considering the set of linguistic means used to translate Russian interrogative particle **разве** into French as its communicative equivalents. The material of the article can be useful for typological and pragmatic research of particles as well as for the theory and practice of translation.*

УДК 81'362+811.111-26+811.161.3

**А.А. Бруцкая**

*магістр філал. навук, аспірант каф. рускай мовы  
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта  
e-mail: aleana.brutskaya@gmail.com*

## **ПЕРАКЛАД АНГЛІЙСКІХ ДЗЕЯСЛОЎНЫХ ФОРМ ПРАЦЯГЛАГА ТРЫВАННЯ НА БЕЛАРУСКУЮ МОВУ**

*Абгрунтаваная неабходнасць устанавлення спосабаў перакладу англійскіх аналітычных форм. Прадстаўлена тыпалогія перакладчыцкіх трансфармацый, зыходзячы з моўных асаблівасцей аб'екта даследавання. На падставе аналізу беларускамоўных перакладаў англійскіх апавяданняў А.К. Дойла, якія былі выкананы рознымі аўтарамі, выяўлены і сістэматызаваны асноўныя спосабы перадачы англійскіх дзеяслоўных аналітычных форм працяглага трывання на беларускую мову: поўны пераклад; граматычныя трансфармацыі без лексіка-семантычных пераўтварэнняў; лексічныя і лексіка-семантычныя трансфармацыі без граматычных змен; камбінацыі лексіка-граматычных трансфармацый; дабаўленні і апушчэнні.*

### **Уводзіны**

У айчынай навуцы часцей за ўсё даследаванні ў межах тэарэтычнага перакладазнаўства закранаюць праблемы неабходнасці і важнасці беларускамоўнага перакладу як культуралагічнай з'явы, агульнай тэорыі і гісторыі перакладу, праблем перакладу з блізкароднасных моў. Фрагментарна тэарэтычныя звесткі ў галіне мастацкага англа-беларускага перакладу прадстаўлены ў працах І.П. Гаравой, М.У. Козылевой, А.У. Таболіч, А.М. Цярэшчанкі і інш. Такім чынам, лінгвістычныя аспекты англа-беларускіх перакладаў, крытэрыі эквівалентнасці зыходных і перакладных тэкстаў, пытанні матываванага, дарэчнага практычнага ўжывання перакладчыцкіх трансфармацый з'яўляюцца мала распрацаванымі і патрабуюць маштабных даследаванняў. Гэтым і абумоўлена актуальнасць дадзенага артыкула, у якім вядуцца спробы высветліць аб'ектыўныя спосабы перадачы аднаго з тыпаў англійскіх аналітычных форм на беларускую мову.

Мэта артыкула – выяўленне аб'ектыўных спосабаў перадачы англійскіх форм працяглага трывання на беларускую мову, аналіз іх частотнасці і матываванасці. Аб'ект даследавання – англійскія формы працяглага трывання, ужытыя ў апавяданнях А.К. Дойла і іх аналагі ў перакладах твораў на беларускую мову. Прадмет даследавання – змест і асаблівасці перакладчыцкіх трансфармацый.

У якасці метадаў даследавання былі выбраныя кампанентны, кантэкстны, параўнальна-супастаўляльныя аналізы і элементы колькаснага метаду.

### **Спосабы перакладу англійскіх аналітычных форм трывання на беларускую мову**

Мастацкі пераклад лічыцца адным з самых складаных тыпаў перакладу. Гэта звязана з тым, што мастацкі твор выконвае эстэтычную функцыю і яго галоўная мэта – эстэтычна ўздзейнічаць на чытача. Адсюль У.І. Нікіцін вызначае мастацкі пераклад як «від перакладчыцкай дзейнасці, асноўная задача якога зводзіцца да параджэння на мове перакладу моўнага твору, здольнага *аказваць* мастацка-эстэтычнае ўздзеянне» (тут і далей пераклад наш. – А. А.) [1, с. 93]. Вядома, што для адэкватнага перакладу патрэбна не толькі глыбока разумець змест арыгінальнага тэксту, але і ўлічваць моўныя асаблівасці зыходнай мовы і мовы перакладу. Так, М.Ю. Ілюшкіна падкрэслівае неабходнасць «дакладнага выбару не толькі слова, але і яго граматычнай формы» для здзяй-

---

Навуковы кіраўнік – І.С. Роўда, доктар філалагічных навук, прафесар, дэкан філалагічнага факультэта Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

снення камунікатыўнай нагрукі перакладнога твора, для перадачы максімальна магчымай дакладнасці зместу [2, с. 68].

Розны гістарычны шлях развіцця спрыяў станаўленню розных граматычных структур англійскай і беларускай моў. Большасць граматычных катэгорый прысутнічаюць у абедзвюх мовах, аднак не заўсёды яны змяшчаюць аднолькавую семантыку і ўжыванне з адпаведнікамі мовы перакладу. Нягледзячы на гэта, нярэдка захоўваецца магчымасць даслоўнага перакладу англійскіх граматычных канструкцый на беларускую мову. Аднак часцей ад перакладчыка патрабуецца ўжыванне розных трансфармацый. У тэорыі перакладазнаўства тэрмін «перакладчыцкая трансфармацыя» і класіфікацыя падобных пераўтварэнняў распрацоўваліся шматлікімі даследчыкамі, сярод якіх Л.С. Бархурадаў, М.Ю. Ілюшкіна, У.М. Камісараў, Т.Р. Лявіцкая, У.І. Нікіцін, Я.І. Рэцкер, А.М. Фітэрман, А.Д. Швейцар і інш. Аналіз некалькіх класіфікацый дазваляе зрабіць выснову, што на цяперашні час адзінай сістэмы класіфікацыі перакладчыцкіх трансфармацый не існуе. Даследчыкі звяртаюць увагу на тое, што падобны падзел на трансфармацыі – з’ява ўмоўная.

У нашым артыкуле з улікам аб’екта даследавання (англійскія формы працяглага трывання і іх беларускія эквіваленты), грунтуючыся на класіфікацыях Л.С. Бархурадава [3, с. 189] і У.Н. Камісарава [4, с. 25, 162], мы ўзялі за аснову сваю класіфікацыю трансфармацый: лексіка-семантычныя трансфармацыі (канкрэтызацыя; генералізацыя; мадуляцыя; антанімічны пераклад); граматычныя трансфармацыі (поўны/даслоўны пераклад; граматычныя замены); дабаўленні і апушчэнні. Падрабязныя характарыстыкі кожнай трансфармацыі будуць прадстаўлены ніжэй.

Матэрыялам дадзенага даследавання з’яўляюцца прыклады аналітычных форм працяглага трывання, выбраныя са зборніка апавяданняў А.К. Дойла «The Adventures of Sherlock Holmes» [5] і іх беларускамоўных перакладаў Г. Янкуты, К. Маціеўскай, А. Казловай, А. Пятровіч, А. Арцёмава [6]. Для выяўлення аб’ектыўных спосабаў перадачы англійскіх форм працяглага трывання мы лічым мэтазгодным ўключыць у дадзены артыкул аналіз тых адзінак, якія былі ўжытыя не менш, чым тры разы, таму агульны корпус матэрыялу складае 26 англійскіх дзеясловаў у формах працяглага трывання і 127 іх беларускамоўных аналагаў.

З улікам абранай класіфікацыі і для лепшай сістэматызацыі спосабаў перакладу англійскіх аналітычных форм (АФ) працяглага трывання мы прапануем разглядаць перакладчыцкія трансфармацыі ў межах пяці асобных блокаў: поўны пераклад; граматычныя трансфармацыі без лексіка-семантычных пераўтварэнняў; лексічныя і лексіка-семантычныя трансфармацыі без граматычных змен; камбінацыі лексіка-граматычных трансфармацый; дабаўленні і апушчэнні.

**Поўны пераклад** на ўзроўні словаформ – гэта «даслоўны» пераклад, пры якім у мове перакладу ўжываюцца адзінкі, аналагічныя адзінкам зыходнай мовы: перакладныя эквіваленты па лексіка-граматычных характарыстыках супадаюць з адзінкамі арыгінала. Такі даслоўны пераклад АФ працяглага трывання з акцэнтам на працягласць дзеяння праз ужыванне дзеясловаў незакончанага трывання займае 44 % ад усіх прааналізаваных спосабаў перакладу. Напрыклад, АФ працяглага трывання ад англійскага дзеяслова (*to*) *wait* – *be waiting* – была перакладзена рознымі формамі эквівалентнага дзеяслова незакончанага трывання *чакаць* з улікам сродку выражэння дзейніка і тэмпаральнай прыналежнасці сказа: *чакаюць, чакае, чакаў, чакала*. Выбар такой адзінкі перакладу дэтэрмінуецца яе працэсуальнай семантыкай. Гэта аб’ектыўны спосаб перакладу, пры якім літаральны эквівалент не патрабуе ўжывання лексіка-граматычных трансфармацый, таму семантыка зыходнай адзінкі захоўваецца цалкам: *Here we are, and they are*

*waiting for us* [5] ‘Дарэчы, мы прыехалі, вунь яны нас **чакаюць**’ [6, с. 56]; *A lean, ferret-like man, furtive and sly-looking, was waiting for us upon the platform* [5] ‘На платформе нас **чакаў** худы, падобны да тхара чалавек, скрытны і хітраваты на выгляд’ [6, с. 94]; *Your wife has been waiting this two days for you* [5] ‘І вас ужо два дні **чакае** жонка’ [6, с. 140].

Найчасцей такім чынам былі перакладзены наступныя дзеясловы: *to stand, to make, to get, to do, to pass, to go (to go on), to try, to shine, to come, to lie, to return, to joke, to act, to endeavor, to work (to work through)*. Гэта звязана з тым, што, па-першае, гэтыя дзеясловы і іх беларускамоўныя эквіваленты – адны з найбольш ужывальных, частотных; па-другое, гэтыя дзеяслоўныя адзінкі стылістычна нейтральныя; па-трэцяе, амаль палова з іх (*to stand, to make, to get, to do, to pass, to go*) – гэта «шыроказначныя дзеясловы», якія характэрны высокай ступенню абстракцыі, абагульнення (згодна ідэі даследчыка Е.П. Бялявай). Акрамя таго, выбар дзеясловаў менавіта незакончанага трывання матываваны ідэнтыфікацыяй працягласці працэсу, перададзенай пры дапамозе кантэксту і маркераў працягласці дзеяння *still, for, always* і інш.: *...we have never had occasion to unpack the money, and that it is still lying in our cellar* [5] ‘...нам не давлялося распакаваць грошы і што яны ўсё **ляжаць** у сховішчы’ [6, с. 57]; *This we have now been doing for some time...* [5] ‘Гэтым мы ўжо пэўны час і **займаемся**...’ [6, с. 229]; *It is always awkward doing business with an alias* [5] ‘**Заўсёды** няёмка **мець** справу з псеўданімам’ [6, с. 182].

Трэба адзначыць, што пры даслоўным спосабе перакладу англійскіх АФ працяглага трывання пераклад саміх сказаў часцей за ўсё патрабаваў лексічных і граматычных трансфармацый: *There it is, where the lady is walking...* [5] ‘Вунь той, дзе **ідзе** лэдзі...’ [6, с. 192]; *The sun was shining very brightly...* [5] ‘Ярка **святліла** сонца...’ [6, с. 313] (граматычная канверсія – перастаноўка галоўных членаў сказа); *How do I know that you have been getting yourself very wet lately...?* [5] ‘Вось як я даведаўся, што днямі вы моцна **вымаклі**...?’ [6, с. 8] (нулявы пераклад займенніка *yourself*, які ў арыгінале выконваў узмацняльную функцыю; перастаноўка дадanych членаў сказа ў выніку несупадзення традыцый актуальнага члянэння ў англійскай і беларускай мовах) і інш.

**Граматычныя трансфармацыі без лексіка-семантычных пераўтварэнняў** – другі па ўжывальнасці тып перакладчыцкіх трансфармацый, выяўленых пры перадачы АФ працяглага трывання на беларускую мову. Такія трансфармацыі складаюць 27 % ад агульнай колькасці. Яны звязаны з характэрнай для англійскай мовы вялікай колькасцю аналітычных канструкцый (у тым ліку аналітычных форм), а таксама з іншымі структурнымі і генетычнымі асаблівасцямі (спосабамі выражэння аспектуальнасці, узгадненнем часоў і інш.).

Граматычныя замены – гэта перакладчыцкія прыёмы, пры якіх адбываецца змяненне марфалагічнага статусу асобнай адзінкі, або цэлага выразу зыходнай мовы, адзінкай (выразам) з іншым граматычным зместам у мове перакладу. Такія пераўтварэнні могуць быць аб’ектыўнымі (калі ў мове перакладу адсутнічае эквівалент формы) і аўтарскімі. Падчас даследавання намі былі выяўлены розныя тыпы падобных трансфармацый: замена формы слова (часу, трывання); замена часціны мовы (замена дзеясловаў назоўнікамі, прыметнікамі, дзеепрыслоўямі і г.д.). Разгледзім кожны тып граматычных трансфармацый паасобку.

Пераклад праз **замену формы слова**. Гэта найбольш частотны спосаб граматычных пераўтварэнняў (56 %). Прычына гэтых замен у тым, што найбольшай цяжкасцю перакладу англійскіх дзеясловаў на беларускую мову з’яўляецца наяўнасць у англійскай мове т.зв. *Sequence of Tenses* – «узгаднення часоў» – у складаных сказах, пры якім

\* Тут і далей цытаты прыводзяцца з захаваннем лексічных і граматычных асаблівасцей арыгінала.

выбар часовай формы дзеяслова даданага сказа дэтэрмінуецца формай часу дзеяслова галоўнага сказа. Так, калі дзеяслоў галоўнай часткі складаназалежнага сказа ўжыты ў форме прошлага часу, то дзеяслоў даданага сказа таксама павінен быць у форме прошлага часу. Пры гэтым у беларускім сінтаксісе магчыма ўжыванне двух розных часоў у адным сказе. Так, у наступным прыкладзе пры перадачы адбылася **замена** англійскага дзеяслова ў форме прошлага **часу** беларускім дзеясловам у форме цяперашняга часу: ...*but the father's laughter made me think that perhaps he was joking* [5] '...але бацька рагатаў так, што я падумала, ён **жартуе**' [6, с. 307] (дзеянні супадаюць: абодва мінулыя, аднак адбываюцца адначасова, таму пры перакладзе на беларускую мову форма дзеяслова даданага сказа *was joking* замяняецца формай цяперашняга часу *жартуе*).

Аднак не заўсёды замена часу пры перакладзе дзеясловаў з англійскай мовы абумоўлена ўзгадненнем часоў. Замена англійскіх дзеясловаў цяперашняга часу беларускімі дзеясловамі прошлага часу назіраецца ў перакладзе наступнага клічнага сказа: *I am going out now!* [5] 'Ну, я **пайшоў!**' [6, с. 134]. Літаральны пераклад «я зараз пайду», аднак у беларускай гутарковай мове дзеясловы *пайсці*, *паехаць* у прошлым часе нярэдка ўжываюцца замест будучага, таму перакладчык ўжывае форму *пайшоў* у значэнні *пайду*, што ніяк не ўплывае на змест.

Вось яшчэ адзін прыклад перадачы дзеяслова цяперашняга часу дзеясловам прошлага часу, у якім прасочваецца таксама несупадзенне зыходнага і перакладнага дзеясловаў па трыванні: *My sister thinks that I am going mad* [5] 'Сястра думае, што я **звар'яцеў**' [6, с. 187]. Трэба адзначыць, што ў дадзеным сказе ўжыта аналітычная лексема *to go mad* (згодна класіфікацыі У.Я. Плоткіна дзеяслоўна-ад'ектыўная канструкцыя тыпу V + Adj), у якой дзеяслоў *to go* выступае ў якасці дзеяслова-звязкі, літаральна перадаецца як 'рабіцца, станавіцца' і ў спалучэнні з прыметнікам звычайна паказвае, што чалавек або прадмет мяняецца ў горшы бок. Часцей за ўсё такая канструкцыя перакладаецца на беларускую мову дзеясловам. Прыведзены сказ даслоўна перакладаецца 'сястра думае, што я раблюся вар'ятам', аднак для беларускай мовы такі выраз непрымальны, таму што ў беларускай мове гэта дзеянне характэрызуецца як закончанае. Такім чынам, эквівалентнасць перакладу і яго якасць пры такой замене ніяк не парушаюцца.

Падчас аналізу намі таксама былі выяўлены замены англійскіх дзеясловаў цяперашняга часу беларускімі дзеясловамі будучага часу. Тут патрэбна адзначыць, што дзеясловы ў форме Present Continuous могуць выражаць дзеянні і простыя факты, якія адбудуцца ў будучым, іншымі словамі, у дадзеным выпадку граматычнае значэнне дзеяслоўнай формы залежыць ад кантэксту: *I am going right on* [5] 'Зараз **адпраўлюся** далей' [6, с. 292].

У наступным прыкладзе назіраецца замена англійскага дзеяслова ў форме прошлага часу беларускім інфінітывам: ... *but I was kind of rattled, and from the time when I saw Frank here again I just didn't know what I was doing or saying* [5] 'Але я была як не свая і з таго часу, як зноў пабачыла Фрэнка, проста не ведала, што **рабіць** і што **сказаць**' [6, с. 264]. Згодна правіла ўзгаднення часоў у даданай частцы англійскага сказа, як ужо было адзначана вышэй, ўжываюцца формы прошлага часу. Дзеянні ў галоўнай і даданай частках адбываюцца адначасова, таму пры перакладзе на беларускую мову формы дзеясловаў *was doing*, *was saying* замяняюцца формамі цяперашняга часу *раблю* і *кажу*. Аднак перакладчык замяняе асабовыя формы дзеясловаў інфінітывамі *рабіць*, *сказаць*. З улікам кантэксту такая трансфармацыя не скажае сэнс сказа, але з'яўляецца факультатывнай.

Разгледзім яшчэ адзін падтып замены формы слова. Так, у наступным сказе пры перадачы адбылася **замена трывання**: *I have just been looking through all the recent papers in order to master the particulars. It seems, from what I gather, to be one of those simple cases which are so extremely difficult* [5] 'Я толькі што **прагледзеў** усе нядаўнія

газеты, каб даведацца пра падрабязнасці, і зразумеў, што гэта адна з тых простых справаў, якія выяўляюцца надзвычай складанымі» [6, с. 86]. У дадзеным выпадку дзеяслоў у форме Present Perfect Continuous ужыты для выражэння працяглага дзеяння, якое пачалося ў мінулым і закончылася непасрэдна перад момантам маўлення. Як правіла, англійскі дзеяслоў у такім выпадку трансліруецца на беларускую мову прошлым часам дзеяслова незакончанага трывання. Адсюль перакладзем *I have just been looking through all the recent papers* як «я толькі што праглядаў усе нядаўнія газеты». У англійскай мове адзначана працягласць дзеяння («праглядаў», значыць, мог заставацца на любой стадыі працэсу, не дагледзець да канца), аднак кантэкст дазваляе перакладчыку перадаць дзеяслоў у форме закончанага трывання, таму што характар завершанасці дзеяння, выражанага формай *have been looking through*, выяўляецца ў прычынна-выніковым характары: «калі прагледзеў, тады зразумеў». Таму ў дадзеным выпадку трансфармацыя з'яўляецца кантэкстуальнай.

У наступным прыкладзе замена трывання дзеяслова пры перакладзе адбываецца без кантэкстуальнай або моўнай прычыны: *He had been watching me eagerly out of his small eyes, and I could see a shadow pass over his face as I spoke* [5] «Яго маленькія вочы прагна на мяне **паглядзелі**, і я заўважыла, што па яго твары прабег цень» [6, с. 308]. Такая аўтарская замена не з'яўляецца вымушанай, аднак не ўплывае на эквівалентнасць перакладу, таму можа лічыцца факультатывнай.

У працэсе перакладу англамоўнай мастацкай літаратуры на беларускую мову нярэдка адбываецца **замена часцін мовы**. Такія трансфармацыі дапамагаюць дасягнуць перакладчыцкай эквівалентнасці, таму што структурныя асаблівасці англійскіх і беларускіх дзеясловаў, праблемы іх спалучальнасці выклікаюць цяжкасці пры перакладзе. Зыходзячы з таго, што ў цэнтры ўвагі нашага даследавання знаходзяцца англійскія дзеясловы ў форме працяглага трывання, разгледзім прыклады замены іх на іншыя часціны мовы. Так, у наступным сказе адбылася замена дзеяслова назоўнікам: *That is why I have made you promise me that you will not tell a human being that you are going to Eyford tonight* [5] «Вось чаму я і папрасіў вас даць абяцанне не раскажваць пра вечаровае **падарожжа** ў Айфард ніводнай жывой душы» [6, с. 229]. (Можна было перакласці «не раскажваць пра тое, што вы **збіраецеся** ў Айфард»). Трансфармацыя, ужытая аўтарам перакладу, не з'яўляецца выкліканай моўнымі або кантэкстнымі прычынамі, аднак больш адпавядае стылістычна.

Разгледзім выпадак перадачы дзеяслова дзеепрыметнікам: *As we passed out he exchanged a few words with the landlord, explaining that we were going on a late visit to an acquaintance* [5] «Праходзячы міма гаспадара гатэля, Холмс перакінуўся з ім некалькімі словамі, патлумачыўшы, што ў нас **запланаваны** позні візіт да знаёмых» [6, с. 213]. Такая аўтарская замена не з'яўляецца абавязковай. (Літаральна перакладзем «што мы ідзем у госці да аднаго знаёмага»). Такі варыянт не выклікае моўных, кантэкстуальных або стылістычных пярэчанняў, таму аб'ектыўна магчымы.

У наступным сказе адбываецца замена дзеяслова дзеепрыслоўем: *While she was walking in this way down Swandam Lane, she suddenly heard an ejaculation or cry* [5] «І вось, **ідучы** так, яна раптам пачула нейкі выкрык ці стогн» [6, с. 145]. Абодва дзеянні адбываюцца ў мінулым, адно з іх апісвае дзеянне як працэс – *was walking*, а другое толькі канстатуе факт – *heard*. Можна перакласці так: «У той час як яна ішла, яна раптам пачула». Аднак, каб перадаць стылістычную афарбоўку, а таксама пазбегнуць таўталогіі, пры якой лагічны націск абодва разы падае на суб'ект дзеяння («яна – яна»), перакладчык замяняе асабовую форму дзеяслова *was walking* беларускім дзеепрыслоўем *ідучы*. Дадзеная трансфармацыя дазваляе паставіць на першае месца ў сказе асноўнае дзеянне, выражанае дзеясловам-выказнікам *пачула*, а другое, працяглае, дзеянне перадаць як дадатковае – *ідучы*.

Замена цэлай дзеяслоўнай канструкцыі *to come to consult* прыметнікам прадстаўлена ў наступным прыкладзе: *Yes; I rather think he is coming to consult me professionally* [5] ‘Безумоўна. Думаю, яму **наптрэбная** мая прафесійная парада’ [6, с. 273]. Даслоўна перакладаем ‘ён ідзе, каб параіцца са мной па справе’. Такі варыянт магчымы, аднак трансфармацыйны пераклад дыктуецца стылістычнымі ўмовамі, таму ён больш прымальны. Замена часцін мовы пры перакладзе звычайна суправаджаецца сінтаксічнай перабудовай сказа.

**Лексічныя і лексіка-семантычныя трансфармацыі без граматычных змен** займаюць каля 15%. Найбольш частотнай лексіка-семантычнай трансфармацыяй пры перакладзе форм працяглага трывання з’яўляецца **канкрэтызацыя**. Гэта спосаб перакладу, пры якім адзінкі з больш шырокім значэннем перадаюцца адзінкамі з больш вузкім значэннем. Такі прыём дазваляе пазбегнуць неадэкватнага перакладу ў тых выпадках, калі ў мове арыгінала існуюць адзінкі з больш агульнай семантыкай, якім у мове перакладу адпавядаюць некалькі адзінак з больш канкрэтным семантычным зместам. Так, у наступным прыкладзе пры перадачы дзеяслова *to look* перакладчык карыстаецца кантэкстуальнай канкрэтызацыяй: *and I was aware, more than once when I glanced in his direction, that he was looking at me with great intensity* [5] ‘і калі я раз ці два на яго зірнуў, то адчуў, што палкоўнік **свідруе** мяне вачыма’ [6, с. 230–231]. Літаральна перакладаем так: ‘ён глядзеў на мяне з вялікай напружанасцю’, аднак такі пераклад не перадае кантэкстуальнае значэнне дзеяслова *to look (at)*, таму што «глядзец з напружанасцю» значыць глядзець сканцэнтравана, затрачваючы вялікую энэргію для ажыццяўлення чаго-небудзь [7, с. 466]. Такім чынам, у дадзеным выпадку больш падыходзіць дзеяслоў «свідраваць», ужыты перакладчыкам у пераносным сэнсе са значэннем «пільна ўглядацца, уставіцца» [7, с. 740].

Разгледзім яшчэ адзін прыклад ужывання прыёму канкрэтызацыі: *By its light I saw that the black ceiling was coming down upon me, slowly, jerkily, but, as none knew better than myself, with a force which must within a minute grind me to a shapeless pulp* [5] ‘І ў яе святле я ўбачыў, што на мяне **насоўваецца** столь – павольна, рыўкамі, але з такой сілай, што ад мяне праз хвіліну – гэта я зразумеў як ніхто іншы – не застанецца і мокрага месца’ [6, с. 236]. *To come down* – гэта фразавы дзеяслоў, якому ў беларускай мове адпавядаюць дзеясловы ‘1) падаць; валіцца; спадаць; 2) рзбурацца; 3) змяншацца, зніжацца’ [8, с. 132]. Прамы пераклад «падаць, рзбурацца» перадае большую інтэнсіўнасць дзеяння, чым таго патрабуе кантэкст, таму перакладчык карыстаецца словам з больш вузкай семантыкай – «насоўвацца». Згодна Тлумачальнага слоўніка беларускай літаратурнай мовы, *насунуцца* значыць ‘1) рухаючыся, наблізіцца да каго-, чаго-н.’ [7, с. 472]. У семантыку дзеяслова *насунуцца*, такім чынам, закладзена не толькі дзеянне – «зніжэнне», але і адносную працягласць. У дадзеным выпадку перад намі таксама прыклад кантэкстуальнай канкрэтызацыі.

Наступны па колькасці ўжывання перакладчыцкі прыём перадачы англійскіх форм працяглага трывання на беларускую мову – **генералізацыя**. Гэта лексічная трансфармацыя, пры якой адбываецца пераклад словаў з больш вузкай семантыкай словамі з больш шырокай семантыкай.

Іншым варыянтам перакладу аналітычнай канструкцыі *be waiting* было ўжыванне дзеяслова *знаходзіцца* ў форме прошлага часу незакончанага трывання, які перадае больш шырокую семантыку ‘1) быць, змяшчацца, мецца дзе-н.’ [7, с. 308], чым прамы эквівалент зыходнай адзінкі – дзеяслоў *чакаць* ‘1) знаходзіцца, заставацца дзе-н., разлічваючы на чый-н. прыход, з’яўленне і пад каго-, чаго-н. ці здзяйсненне чаго-н.’ [7, с. 918]: *They were waiting for me in the drawing-room* [5] – ‘Мы **знаходзіліся** ў гасцёўні’ [6, с. 318]. У дадзеным прыкладзе магчымы пераклад «яны чакалі мяне ў гасцёўні», аднак пера-



кладчык карыстаецца прыёмам кантэкстнай генералізацыі. Такі варыянт перакладу якасна не мяняе сэнс, таму з'яўляецца факультатыўным.

Яшчэ адзін прыклад генералізацыі трэба разглядаць у больш шырокім кантэксце: *From Hatherley Farm-house to the Boscombe Pool is a quarter of a mile, and two people saw him as he passed over this ground. <...> Both these witnesses depose that Mr. McCarthy was walking alone. The game-keeper adds that within a few minutes of his seeing Mr. McCarthy pass he had seen his son, Mr. James McCarthy, going the same way with a gun under his arm* [5] 'Ад фермерскага дома Хатэрлі да Боскамскага става чвэрць мілі, і два чалавекі бачылі, як Макарці *ішоў* да вадаёма. <...> Абодва засведчылі, што Макарці *быў* адзін. Ляснік дадаў, што праз некалькі хвілінаў пасля містэра Макарці ён убачыў яго сына Джэймса, які *ішоў* у тым самым кірунку з ружжом' [6, с. 87] (даслоўна – 'Макарці *ішоў* адзін'). У дадзеным выпадку ўжыванне прыёму генералізацыі дазваляе пазбегнуць таўталогіі, таму што ў трох сказах, якія ў тэксце ідуць адзін за адным, ужываюцца шырокасемантычныя англійскія дзеясловы руху *to pass, to walk, to go*, якія літаральна трансліруюцца на беларускую мову ў сваёй прамой семантыцы дзеясловам *ісці*. Тым не менш у дадзеным выпадку выбар генералізацыі не з'яўляецца вымушаным і асноўным, а застаецца за перакладчыкам.

Адзначым, што для англа-беларускіх перакладаў больш характэрным з'яўляецца прыём канкрэтызацыі, чым генералізацыі. Гэта абумоўлена лексіка-граматычнымі асаблівасцямі абедзвюх моў.

**Мадуляцыя** – гэта перакладчыцкі прыём, пры якім паміж лексмай арыгінальнага тэксту і яго перакладам існуюць прычынна-выніковыя адносіны, іншымі словамі, «значэнне адзінкі перакладу лагічна выводзіцца са значэння зыходнай адзінкі» [4, с. 162]. Так, напрыклад: *I hesitated whether to attempt to secure the photograph at once; but the coachman had come in, and as he was watching me narrowly it seemed safer to wait* [5] 'Я вагаўся, ці не паспрабаваць адразу ж забраць фотаздымак, але ў пакой зайшоў фурман. Ён так пільна *ўзіраўся* ў мяне, што бяспечней было пачакаць' [6, с. 29]. Дзеяслоў *to watch* мае прамыя эквіваленты ў беларускай мове: '1) Глядзець; назіраць, сачыць' [9, с. 1637]. Перакладаем: 'ён глядзеў на мяне ўважліва'. Дзеяслоў *узірацца* – 'у каго, што. Вельмі ўважліва, напружана глядзець куды-н., на каго-, што-н.; углядацца' [7, с. 851]. Ён глядзеў *уважліва*, значыць, *узіраўся*.

**Камбінацыі лексіка-граматычных трансфармацый** займаюць 7% ад усіх пераўтварэнняў пры перадачы дзеясловаў працяглага трывання на беларускую мову. Разгледзім сказ, у якім дзеяслоў прошлага часу працяглага трывання перадаецца праз прыём мадуляцыі і замену часціны мовы: *When I saw how many were waiting, I would have given it up in despair...* [5] 'Калі я ўбачыў, як шмат *ахвочых*, то хацеў быў кіннуць дурное і пайсці...' [6, с. 42]. У дадзеным прыкладзе назіраецца граматычная замена дзеяслова працяглага трывання *were waiting* прыметнікам *ахвочы*. Даслоўна: 'калі я ўбачыў, колькі чалавек чакала'. Дзеяслоў «чакаць», згодна Тлумачальнага слоўніка беларускай літаратурнай мовы, – '1) знаходзіцца, заставацца дзе-н., разлічваючы на чый-н. прыход, з'яўленне і пад каго-, чаго-н. ці здзяйсненне чаго-н.' [7, с. 918]. Прыметнік «ахвочы» падаецца ў слоўніку з маркерам 'размоўнае' і тлумачыцца як '1) ласы на што-н.' [7, с. 96]. У дадзеным выпадку семантыка дзеяслова перакладу лагічна выводзіцца з семантыкі зыходнай адзінкі: чакала шмат чалавек, выходзіць, было шмат ахвочых. Такім чынам, ужыванне такой камбінаванага трансфармацыі дазваляе дасягнуць перакладчыцкай эквівалентнасці і захаваць стылістыку мастацкага твора.

**Дабаўленні і апушчэнні** таксама ўжываюцца падчас трансляцыі форм працяглага трывання на беларускую мову (7%). **Дабаўленне** – гэта перакладчыцкі прыём, калі ў тэксце перакладу дабаўляюцца адзінкі, якія ў мове арыгінала фармальна не прадстаў-

лены. Нярэдка падчас дабаўлення лексічных адзінак адбываецца замена часцін мовы, «сінтаксічная перабудова структуры сказа» [3, с. 221–225].

Так, у трох наступных сказах дзеяслоў у форме працяглага трывання замяняецца дзеепрыслоўем: *Sherlock Holmes had been leaning back in his chair with his eyes closed and his head sunk in a cushion...* [5] ‘Шэрлак Холмс **сядзеў, адкінуўшыся** на спінку крэсла, заплюшчыўшы вочы і паклаўшы галаву на канапавую падушку’ [6, с. 195]; *This man, however, was leaning against the railings which bordered our field and was looking earnestly up* [5] ‘Гэты чалавек **стаяў, абанёрыўшыся** на агароджу, што аддзяляла гасцінец ад нашага поля, і ўважліва нешта **разглядаў**’ [6, с. 319]; *I was leaning against the wall at the time and looking at the geese* [5] ‘Я **стаяў, прыхіліўшыся** да сцяны, і **назіраў** за гускамі’ [6, с. 185]. Дзеяслоў *to lean* перакладаецца наступным чынам: 1) (forward, back, over) нахіляць; нахіляцца; схіляць; схіляцца; 2) (against/on) прыхіляць, прыхіляцца [8, с. 339]. У кантэкстах адзначаных сказаў дзеяслоў *to lean* змяшчае кампанент «становішча цела ў прасторы» і «працягласць дзеяння». Таму пры перакладзе сам дзеяслоў замяняецца зваротнымі дзеепрыслоўямі *адкінуўшыся, абанёрыўшыся, прыхіліўшыся*, і да яго дабаўляюцца дзеясловы *сядзець, стаяць*. Такім дабаўленнем перакладчык карыстаецца для таго, каб кампенсаваць фармальна не прадстаўлены кампанент і дасягнуць максімальнай эквівалентнасці.

*Апушчэнне* – гэта перакладчыцкі прыём, пры якім семантычна залішнія адзінкі мовы арыгінала апускаюцца пры трансляцыі іх на мову перакладу. Л.С. Бархурадаў адзначае, што такія адзінкі перадаюць «значэнні, якія могуць быць атрыманыя з тэксту і без іх дапамогі» [3, с. 226]. Іншымі словамі, сэнс залішніх лексем, як правіла, перадаецца пры дапамозе другіх адзінак.

Разгледзім выпадкі апушчэння дзеясловаў працяглага трывання пры перакладзе на беларускую мову: *looking out of my window, I saw him get out and walk rapidly out of the yard, though I was not aware in which direction he was going* [5] ‘зірнуўшы ў акно, убачыў, як бацька з яе выйшаў і паспешна рушыў з двара, аднак у якім кірунку, я не ведаў’ [6, с. 91]; *He had risen from his chair and was standing between the parted blinds gazing down into the dull neutral-tinted London street* [5] ‘Ён падняўся з фатэля і праз шчыліну ў шторах паглядзеў уніз, на цьмяную пахмурную лонданскую вуліцу’ [6, с. 65]. У гэтых сказах прыём апушчэння, безумоўна, ужыты аб’ектыўна, таму што дазваляе не загрузваць сказ залішняй інфармацыяй. Так, у першым сказе неабходны сэнс перадаюць дзеясловы *выйшаў* і *рушыў*, а ў другім – *падняўся* і *паглядзеў*. Таму пераклад дзеясловаў *to go* і *to stand* быў бы семантычна залішнім.

### Заклучэнне

Аналіз перакладаў паказаў, што большая колькасць англійскіх дзеяслоўных форм працяглага трывання перадаецца на беларускую мову шляхам даслоўнага перакладу (44 %). Гэта найбольш тыповы спосаб перадачы дадзеных аналітычных форм, пры якім у перакладным тэксце ўжываецца міжмоўны сінонім і не мяняюцца граматычныя характарыстыкі дзеяслоўнай формы.

Другім спосабам перадачы форм працяглага трывання з’яўляюцца граматычныя трансфармацыі без лексіка-семантычных пераўтварэнняў (27 %): замены часу, трывання, часцін мовы. Такія замены выкліканы структурнымі і граматычнымі адрозненнямі ў англійскай і беларускай мовах.

Яшчэ адным спосабам перакладу можна лічыць лексічныя і лексіка-семантычныя трансфармацыі без граматычных змен (15 %): канкрэтызацыя, генералізацыя, мадуляцыя. На іх ужыванне уплываюць кантэкст, сінтаксічныя і экспрэсіўна-стылістычныя функцыі сказаў, іх лексіка-семантычны змест.

Нарэшце, да аб'ектыўных спосабаў перакладу форм працяглага трывання можна аднесці камбінацыі лексіка-граматычных трансфармацый (7 %) і ўжыванне дабаўлення і апушчэння (7 %). Такія перакладчыцкія пераўтварэнні выкліканы лексічнымі асаблівасцямі і рознымі традыцыямі выражэння семантыкі граматычных форм, характэрнымі для англійскай і беларускай моў.

Такім чынам, часцей за ўсё адзначаныя трансфармацыі выкліканы моўнымі (лексіка-граматычнымі асаблівасцямі дзеяслоўных адзінак), кантэкстуальнымі або стылістычнымі прычынамі і ўжываюцца для дасягнення найбольшай перакладчыцкай эквівалентнасці. Удалае ўжыванне такіх спосабаў перакладу дазваляе пазбегнуць недакладнасцей і зрабіць перадачу англійскіх дзеясловаў больш адэкватнай.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Никитин, В. И. Теория и практика перевода: English → Russian : учеб. пособие / В. И. Никитин ; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, Сиб. акад. гос. службы. – Новосибирск : СибАГС, 2004. – 262 с.
2. Ильюшкина, М. Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы : учеб. пособие / М. Ю. Ильюшкина ; науч. ред. М. О. Гузикова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 84 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
4. Комиссаров, В. Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2001. – 424 с.
5. Doyle, A. C. The Adventures of Sherlock Holmes / A. C. Doyle. – Harper Collins Publishers Limited, 2010. – 318 p.
6. Дойл, А. К. Пригоды Шэрлака Холмса : апавяданні / А. К. Дойл ; перадм. К. Маціеўскай. – Мінск : Кнігазбор, 2014. – 344 с.
7. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў / уклад.: І. Л. Капылюў [і інш.] ; пад. рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2016. – 968 с.
8. Англійска-беларускі слоўнік = English-Belorussian Dictionary / Т. М. Суша [і інш.]. – Мінск : Выш. шк., 2013. – 756 с.
9. Пивовар, А. Г. Большой англо-русский словарь. Comprehensive English-Russian Dictionary : свыше 280 000 слов, словосочетаний и значений / А. Г. Пивовар ; под общ. ред. Л. С. Робатень. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. – 1679 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 31.11.2017

#### ***Brutskaya A.A. The Translation of English Analytical Forms of Continuous Aspect into Belorussian***

*The article deals with the ways of English analytical forms translation into Belarusian. The typology of the basic translation transformations is considered. The research investigates the stories by A.C. Doyle and their translations by different authors. The main types of transformations of the Continuous aspect forms from English into Belarusian are outlined: word-for-word translation; grammatical transformations without lexico-semantic substitutions; lexical and lexico-semantic transformations without grammatical substitutions; combinations of lexico-grammatical transformations; additions and omissions. Special attention is paid to the necessity of determination of the main translation methods of English analytical forms into Belarusian.*

УДК 811.161.3'373

**А.С. Садоўская<sup>1</sup>, М.А. Якаліцэвіч<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. філал. навук, заг. каф. беларускай філалогіі  
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы<sup>2</sup>канд. філал. навук, дац. каф. беларускай філалогіі  
Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы  
e-mail: <sup>1</sup>e.sadowskaya@mail.ru; <sup>2</sup>yakoltsevich@mail.ru**РЭЛІГІЙНАЯ ЛЕКСІКА ВА ЎСТОЙЛІВЫХ АДЗІНКАХ МОВЫ:  
ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНЫ АСПЕКТ**

*Прадметам даследавання з'яўляюцца лексемы, якія адносяцца да разраду рэлігійнай лексікі, што ўваходзіць у кампанентны склад устойлівых моўных адзінак – фразеалагізмаў і прыказак. Гэтая лексіка прадстаўляе сабой не архаічныя элементы, а з'яўляецца адлюстраваннем адметных і характэрных прыкметаў, якія фарміруюць хрысціянскі светапогляд. Зроблены агляд літаратуры па даследуемай тэме. Выяўлены і ахарактарызаваны лексіка-семантычныя групы адзінак рэлігійнай тэматыкі, што прадстаўляюць семы рознага ўзроўню. Апісаны лексіка-семантычныя асаблівасці рэлігійнай лексікі і тыя змены, якія з ёю адбыліся ў складзе фразеалагічных і парэміялагічных моўных адзінак. Акрслены дыяпазон значэнняў устойлівых выразаў і ўплыў рэлігійных кампанентаў на фарміраванне іх значэння. Асобная ўвага звернута на экспрэсіўна-ацэначную афарбоўку аналізуемых моўных адзінак.*

**Уводзіны**

Любая нацыянальная культура, у тым ліку і рэлігійная, праяўляецца з дапамогай розных сродкаў, і перш за ўсё моўных. Вера чалавека ў Бога, у Боскае ў поўнай меры знайшла свой адбітак у моўнай карціне свету, што бачна на яе розных узроўнях. Рэлігійная лексіка як адзін з важных пластоў лексічнай сістэмы мовы стала аб'ектам увагі ў шматлікіх лінгвістычных даследаваннях, асабліва ў апошнія дзесяцігоддзі. Цікаваць да вывучэння і даследавання гэтага пласта невыпадкова, што тлумачыцца перш за ўсё тым, што рэлігія суправаджае жыццё чалавека на працягу ўсёй яго гісторыі, незалежна ад сацыяльнай, нацыянальнай, тэрытарыяльнай прыналежнасці. Менавіта яна фарміруе шмат у чым светапогляд людзей, іх вобраз жыцця, характар узаемаадносін і такім чынам спрыяе назапашванню пэўнага вопыту і перадачы яго ад пакалення да пакалення.

Праблема функцыянавання рэлігійнай лексікі ў беларускай мове пачала вырашацца ў апошнія два дзесяцігоддзі асабліва шырока, што звязана, безумоўна, з тымі новымі абставінамі, што прадвызначылі развіццё палітычнай і сацыяльнай абстаноўкі, якая стала спрыяльнай для пранікнення рэлігіі ў жыццё чалавека і звароту грамадства да хрысціянскіх каштоўнасцей. І як вынік гэтага – даследаванне адзначаных адзінак з семантычнага, граматычнага, стылістычнага бакоў, а таксама асаблівасці іх функцыянавання ў складзе ўстойлівых адзінак мовы – фразеалагізмах і прыказках. Так, асаблівасцям функцыянавання рэлігійнай лексікі старабеларускага перыяду прысвечаны шматлікія працы В.У. Басько [1; 2], Шляхі станаўлення хрысціянскай лексікі сталі аб'ектам увагі і ў даследаваннях Л. Лыча [3–5]. Назвы перыядаў посту ў беларускай пісьменнасці, назвы культовых збудаванняў і іх частак, рэлігійных абрадаў старабеларускай мовы, рэлігія-абрадавая лексіка паэмы А. Міцкевіча «Дзяды» – гэтыя і іншыя пытанні знайшлі сваё вырашэнне ў даследаваннях І.У. Будзько [6–9]. Цікавай з'яўляецца і праца В. Шавель «Стылістычная характарыстыка рэлігійнай лексікі ў слоўніках беларускай мовы» [10]. Аўтар праводзіць сістэмны аналіз рэлігійнай лексікі, зафіксаванай у слоўніках беларускай мовы. Звяртае ўвагу на тое, што «склад рэлігійнай лексічнай падсістэмы адлюстроўвае ўсе ўзроўні, усе сувязі і адносіны, характэрныя для любой лексічнай сістэмы. У першую чаргу, гэта наяўнасць шэрагу прадметна-тэматычных груп» [10, с. 55]. Манаграфічнае даследаванне М.М. Шаўчэнкі «Рэлігійная лексіка ў беларускай мове»

прывечана вывучэнню семантыкі рэлігійных слоў у дыялектнай і нарматыўнай мове [11]. Поўную семантычную характарыстыку атрымалі прыказкі і фразеалагізмы з ключавым словам *Бог* у артыкуле «Прыказкі і фразеалагізмы з лексэмай *Бог*: семантычны аспект» [12]. Розныя напрамкі рэлігійнага жыцця шматлікіх канфесій, якія функцыянуюць у Беларусі, адлюстраваны ва ўніверсальным слоўніку рэлігійнай лексікі [13]. Зразумела, што цэнтрам увагі сталі тыя лексічныя адзінкі, якія прадстаўляюць праваслаўны і каталіцкі накірунак як найбольш распаўсюджаныя, уплывовыя і прадстаўнічыя хрысціянскія плыні.

Рэлігійная праблематыка знайшла адлюстраванне ў працах не толькі айчынных, але і замежных лінгвістаў на матэрыялах розных моў. Цікавым у гэтым плане з’яўляецца даследаванне «Рэлігійная лексіка і фразеалогія кумыцкай мовы» [14]. Аўтарам упершыню зроблена грунтоўная тэматычная класіфікацыя рэлігійнай лексікі і фразеалогіі кумыцкай мовы. Рэлігійная лексіка стала аб’ектам увагі і ў працах Л.К. Худжавай «Рэлігійная лексіка ў кабардзіна-чаркескай мове» [15], Х.Т. Курбанова «Рэлігійная лексіка ў чачэнскай мове» [16].

Рэлігійная кампаненты ў складзе ўстойлівых адзінак (фразеалагізмаў і прыказак) – гэта моўныя адзінкі, якія суадносяцца з рэлігійнай культурай і з’яўляюцца яе адлюстраваннем. Іх не трэба ўспрымаць як архаічныя элементы. Гэта тое, што фарміравала і фарміруе хрысціянскі накірунак, адлюстроўвае светапогляд людзей праз прызму моўных адзінак. Аднак да 1990-х гг. многія лексэмы рэлігійнага характару перайшлі ў пасіўны запас, маючы ідэалагічную маркіроўку, якая не адпавядала патрабаванням палітыкі, часу і ідэйнага накірунку. Далейшы этап актуалізацыі рэлігійнай сферы дазволіў лексіцы рэлігійнага характару перайсці ў разрад агульнаўжывальнай і незабароненай. Пашырэнне сферы выкарыстання гэтай групы адбылося праз розныя сферы і праз розныя моўныя адзінкі, сярод якіх можна адзначыць фразеалагізмы і прыказкі, бо менавіта яны з’яўляюцца важным сродкам адлюстравання таго, што адбываецца ў грамадстве, бо, як адзначаюць шматлікія вучоныя (Ф.І. Буслаеў, А.А. Патабня, Н.Б. Мячкоўская і інш.), мова з’яўляецца сродкам адлюстравання культуры і гісторыі народа, у сувязі з чым рэлігія як форма грамадскай свядомасці і яе люстэрка таксама адлюстроўваецца ў мове.

Мэта даследавання – выявіць і апісаць рэлігійную лексіку, якая ўваходзіць у склад устойлівых моўных адзінак. Матэрыялам даследавання сталі прыказкі і фразеалагізмы беларускай літаратурнай мовы, зафіксаваныя адпаведна ў «Тлумачальным слоўніку прыказак» [17] і «Слоўніку фразеалагізмаў» [18]. Менавіта гэтыя моўныя адзінкі ўяўляюць сабой неад’емную частку нацыянальнай моўнай карціны свету, убіраюць у сябе народную мудрасць і захоўваюць яе для новых пакаленняў.

### **Рэлігійная лексіка: кантэксты ўжывання ў прыказках і фразеалагізмах**

Рэлігійныя лексэмы, што ўваходзяць у склад парэмій і фразеалагізмаў, прымаюць удзел у фарміраванні фразеалагічнага і парэміялагічнага значэння, а таксама семантычнай структуры ўстойлівых адзінак. Яны ўтвараюць шырокае семантычнае поле, што праяўляецца ў шматлікасці лексіка-семантычных груп. Асноўныя з іх наступныя:

- назвы Усявышняга: *Бог, Хрыстос, Гасподзь, Усявышні*;
- назвы духоўных асоб або прыналежнасць да іх: *Папа Рымскі, поп, манах, апостал, ксёндз*;
- першыя людзі на зямлі: *Адам, Ева*;
- добрыя звышнатуральныя сілы, якія спадарожнічаюць Усявышньому: *прарок, ангел*;
- назвы дэманічных персанажаў: *нячыстая сіла, чорт, д’ябал*;
- месцы і падзеі зямнога і незямнога свету: *зямны рай, царства нябеснае, той свет, пекла, вечнасць*;
- асноўныя рэлігійныя тэрміны: *вера, грэх, душа, малітва, пацеры*;

- назвы людзей па іх адносінах да веры: *хрысціянін, мусульманін*;
- дзеянні і працэсы, звязаныя з хрысціянскімі традыцыямі: *хрысціць, маліць, маліцца*;
- назвы прадметаў культавага назначэння: *храм, касцёл, манастыр, алтар*;
- рэлігійныя святы або прыналежнасць да іх: *календы, велікодны*;
- рэлігійныя рытуалы: *памінкі, хрысціны*;
- назвы прадметаў культавага назначэння: *ладан, міра, свечка, кадзіла*;
- хрысціянскія сімвалы: *крыж, званіца, званы*;
- спосабы малітвы: *ружанец*;
- адзінкі, якія характарызуюць духоўны стан чалавека: *святы, грэшны*;
- літургічныя дзеянні: *абедня, прычасце, хрышчэнне, споведзь*;
- біблейскія мясціны: *садом і гамора*; біблейскія персанажы: *Каін (Каінава), Юда*;
- рэлігійныя тэксты, вучэнні: *Біблія, Евангелле*;
- статус чалавека ў дачыненні да хрысціянскіх абрадаў: *хросны, кум, кума і інш.*

Як бачым, у тэматычнай класіфікацыі прадстаўлены самыя разнастайныя пласты рэлігійнай лексікі. Аднак не ўсе прадметна-тэматычныя групы і выяўленыя лексемы ў аднолькава роўнай ступені знаходзяць сваё адлюстраванне ў прыказках і фразеалагізмах. Ахарактарызуем найбольш частыя з іх.

Адносна высокай прадуктыўнасцю ўжывання вызначаецца лексема **поп** – ‘свяшчэннік’. Гэтае слова ўласціва для многіх славянскіх моў: «укр. *pip*, руск. *pop*, балг. *pop*, славен. *por*, чэш., славац., польск., в.-луж. *por* ‘святар, настаўнік’. Са ст.-польск. *por* < ст.-в.-ням. *pfaffo* ‘святар’; поп’ < познелац. *papa* ‘тс’ < лац. *papas* ‘настаўнік’ – грэч. *παππος* ‘дзед, продак’. Банькоўскі адмаўляе сувязь з апошнім, мяркуючы, што першапачаткова назва адносілася да паганскага святара, параўн. *поп* ‘снегавік’ [19, с. 279].

Поп як царкоўны служыцель у духоўнай культуры беларусаў атрымаў неадназначную ацэнку. Творы вуснай народнай творчасці паказваюць, што ён пазбаўлены паццівасці, даверу, да яго адносяцца з насмешкай, асуджэннем: *Дзе поп царкву ставіць, там чорт карчму ладзіць; Дзяк не поп, бярэ і боб; Добрае сена: каб пасаліў, то і поп з’еў бы; І без папа ведаю, што ў нядзелю свята; Поп (ксьндз) і доктар і ў лесе з голаду не памруць; Новы поп, дык новае маленне; Хто любіць папа, хто пападдзю, хто папову дачку; Ці хто родзіцца, ці ўмірае, поп нікога не мінае; Як багаты памрэ, па тры з хаты прэ, а як бедачок – толькі поп ды дзячок і інш.* Што да фразеалагізмаў, то адзінкі з адзначаным кампанентам таксама маюць часцей іранічную афарбоўку і звычайна характарызуюць асобу, прадмет, з’яву, дзеянне не са станоўчага боку: *дурны поп хрысціў ‘хто-н. тупы, неразумны ці наіўны, нездагадлівы’; шалёны (утрапёны, ліхі) поп хрысціў ‘хто-н. вельмі рашучы, неўраўнаважаны, схільны да нечаканых учынкаў’; апошняя ў папа жонка ‘ўжываецца як рэакцыя суразмоўніка на слова апошні’.* Гэтая ж лексема паслужыла базай для ўтварэння назоўніка **пападдзя** ‘жонка папа’ (*Наелася пападдзя круп, дык жарствы захацела; Як папу ўдаецца, то і пападдзя смяецца; Хто любіць папа, хто пападдзю, хто папову дачку*), прыметнікаў **папоў** (*на паповы сані*), **папоўскі** (*папоўскае вока*).

Каталіцкага свяшчэнніка называюць ксяндзом. Лексема **ксьндз** вызначаецца адзінкавасцю ўжывання як ў парэміялогіі, так і фразеалогіі. Параўн.: *Поп (ксьндз) і доктар і ў лесе з голаду не памруць* ‘святары і ўрачы ўсюды знойдуць сабе заняткі, а значыць, і сродкі для жыцця’ і (дагадзіць) *як ксьндз Магдусі ‘вельмі добра’.* Праўда, у народнай мове гэты фразеалагізм мае іншае значэнне: ‘зусім не (дагадзіць каму-небудзь)’ [20, с. 231].

Значна радзей выкарыстоўваюцца іншыя асабовыя намінацыі. У адной толькі прыказцы ёсць кампанент **апостал**: *Па абліччы апостал, а па зубах сабака* ‘пра таго, у каго знешняя ветлівасць, далікатнасць не адпавядае ўнутраным якасцям, здольнасці прычыніць шкоду, непрыемнасці’. Паводле Евангелля, апостал – гэта ‘кожны з дванац-

цаці вучняў Хрыста, прапаведнікаў яго вучэння» [21, с. 252]. Сустрэлася гэтая лексема і ў адным фразеалагізме: *зацюканы апостал* ‘увогуле някепскі чалавек, якога затуркалі абставіны, жыццё і пад’.

Структурным элементам толькі аднаго фразеалагізма (*ну яго (яе, іх) к манахам*) стала лексема *манах* – ‘член царкоўнай абшчыны, які жыве ў манастары, даўшы абяцанне весці аскетычны спосаб жыцця’. Ужываецца гэтая адзінка з жартаўлівым значэннем як выказванне незадавальнення, прыкрасці, адмаўлення, нежадання рабіць што-небудзь. У прыказках літаратурнай мовы гэтая ж лексема не сустрэлася, аднак у народнай мове парэміі з такімі кампанентамі ёсць: *Агледзеўся манах, што трасца ў нагах; Каб не страх, то б завёўся манах; Чарней за манаха не знойдзеш*.

Лексема *дзьяк* ‘ніжэйшы царкоўны служыцель у праваслаўнай царкве; псаломшчык’ знайшла адлюстраванне толькі ў прыказцы *Дзьяк не поп, бярэ і боб* ‘гаворыцца з асуджэннем пра прагнага чалавека, які нічым не грэбуе’. Тое ж самае датычыць і двухзначнай лексемы *праведнік* ‘чалавек, які жыве па заповедзях якой-небудзь рэлігіі, і той, хто ў сваіх учынках кіруецца прынцыпамі сумленнасці, справядлівасці» [22, с. 306], якая ўжываецца толькі ў адным фразеалагізме; (заснуць) *сном праведніка*, што значыць ‘заснуць вельмі моцна’.

Разам з тым праведнікам волі Бога, пасланнікам Бога з’яўляецца *прарок*. У сучаснай беларускай мове гэтае слова развіло яшчэ адно значэнне – ‘прадказальнік будучыні, вясчун» [22, с. 359]. Менавіта апошняе значэнне гэтай лексемы рэалізуецца ў прыказцы *Няма прарока (-ў) у сваёй айчыне* ‘належным чынам не цэніцца ў сваёй айчыне ці ў акружэнні бліжніх чалавек, варты высокай ацэнкі’. Крыніцай узнікнення гэтага выразу з’яўляецца Біблія, «дзе неаднойчы паўтараецца ў блізкіх варыяцыях (напрыклад, Мк 6, 4) як словы Ісуса пра тое, што не бывае прарока без пашаны, хіба толькі ў айчыне сваёй і ў доме сваім» [23, с. 95].

У якасці назвы асоб рэлігійнай сферы жыцця народа выкарыстоўваецца і субстантываваны назоўнік *святые*, які ў хрысціянскім кульце абазначае чалавека, што ўсё жыццё служыў Богу, а пасля смерці прызнаны нябесным заступнікам людзей. Прыказка *Не святые (не багі) гаршкі лепяць* ужываецца, каб падбадзёрыць таго, хто бярэцца за нязвычайную для яго справу, і сцвярджае, што і звычайны чалавек справіцца з цяжкімі абставінамі. Пра тое, што галодны чалавек здольны на такія ўчынкi, якія б у іншых, нармальных умовах не рабіліся, распавядае нам прыказка *Не пад’ясі, то і святых прадасі*. Увайшоўшы ў склад фразеалагізмаў, кампанент *святые* цалкам страчвае сваё слоўнікавае значэнне. Такія адзінкі абазначаюць *стан* чалавека (*як святые турэцкі* ‘нічога не робячы’; *святые духам жыць* ‘нічога не еўшы’; *хоць святых вынось* ‘няма сіл цярэць што-н., нязносна, нясцерпна для іншых’); *асабістыя якасці* (*святая прастата* ‘наіўны, прастадушны чалавек’); *час* (*на святые ніколі* ‘невядома калі, на неакрэслены час; ніколі’); *канкрэтныя ці абстрактныя паняцці* (*святая святых* ‘недаступнае памяшканне, якое строга ахоўваецца’; ‘месца, якое з’яўляецца вельмі дарагім, да якога адносяцца з пашанай’; ‘самае важнае, дарагое, заповітнае’).

«Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» (ТСБМ) падае адно са значэнняў слова *старац* як ‘манах, духоўны настаўнік веруючых» [24, с. 309]. Аднак прыказкі, у якіх зафіксавана гэтая лексема, ніякага дачынення да рэлігіі не маюць, тут рэалізуецца іншыя значэнні гэтага слова: *Кожны старац сваю торбу хваліць* ‘кожны хваліць тое, што яму найбольш блізкае, дарагое’; *Старцу міля не круг і Старцу сяло не <у> наклад* ‘адлегласць не перашкода, калі абавязкова трэба трапіць куды-н.’.

Станоўчым асабовым намінацыям (Богу) супрацьстаіць *чорт, д’ябал*, які толькі шкодзіць чалавеку, уводзіць яго ў грэх. Да яго і ставяцца з перасцярогай: *І Бога любі, і чорта не гняві*. Даволі часта гэтая лексема сустракаецца ў прыказках (34 адзінкі), і ўдзельнічае яна ў стварэнні самых розных парэміялагічных вобразаў: *Баба і чорта*

звядзе ‘пра дрэнны характар жанчыны’; *Багатаму і чорт у кашу дбае* ‘багатаму ўсё ўдаецца, ва ўсім шанцуе’; *Было б балота, а чэрці знойдуцца* ‘калі ёсць умовы, магчымасці рабіць што-н. нядобрае, то знойдуцца і тыя, хто пакарыстаецца гэтымі ўмовамі, магчымасцямі’; *Выдумаў чорт моду, ды сам у воду, а вы, бабкі, ганіцеся* ‘ўжываецца як рэакцыя на моду, на што-н. моднае’; *Золата за плячыма, а чорт перад вачыма* ‘кажуць, калі чыйму-н. прывольнаму жыццю раптоўна прыходзіць канец’; *Пень гарэў, а чорт хвост (плечы, рукі) пагрэў (грэў)* ‘гаворыцца пра чалавека, сваяцтва з якім выклікае сумненне, падазрэнне’; *У айчыма чэрці перад вачыма* ‘гаворыцца як адмоўная ацэнка айчыма ў яго адносінах да няродных дзяцей’; *У чорта спіна сцёрта* ‘ўжываецца з незадвальненнем як рэакцыя на слова «чорт» у папярэднім выказванні суразмоніка’ і інш.

З’яўляючыся сімваламі-«антаганістамі», словы *Бог* і *чорт* надаюць прыказкам супрацьлеглую канатацыю: *Бог дае свята, а чорт работу*; *Чым чорт не жартуе, калі Бог спіць* ‘усё можа здарыцца, усякае бывае. Гаворыцца, калі дапускаюць магчымасць чаго-н. нечаканага, непрадбачанага’.

Фразеалагізмы з кампанентам *чорт* (а іх каля 90) вельмі часта характарызуюць эмацыйную сферу чалавека. У пераважнай большасці – гэта адмоўныя эмоцыі. І звязана гэта хутчэй за ўсё з семантыкай дадзенай лексемы, бо тыя значэнні, якія зафіксаваны ў ТСБМ за гэтым словам, сведчаць аб тым, што чорт – гэта ўвасабленне зла, усяго дрэннага, адмоўнага, што ёсць у чалавечым жыцці: *якога чорта* ‘выказванне абурэння чыімі-небудзь дзеяннямі, паводзінамі’, *чорт прынёс* ‘хто-н. недарэчы, не ў пару прыходзіць, з’яўляецца’, *чорт бы яго ўзяў* ‘wokліч прыкрасці, абурэння ці захаплення, здзіўлення і пад.’. Фразеалагізмы з адзначаным кампанентам часцей за ўсё з’яўляюцца прастамоўнымі і вельмі часта маюць унутраны вобраз, які выклікае адмоўныя, негатыўныя, не зусім прыемныя асацыяцыі. Сінонімам да слова чорт з’яўляецца *д’ябал*. Таму ў многіх фразеалагізмах гэтыя кампаненты выступаюць як лексічныя варыянты: *сам чорт (д’ябал) галаву скруціць, на чорта (на д’ябла), на якога чорта (д’ябла), чорта (д’ябла) лысага, к чорту (к д’яблу), якога чорта (д’ябла)*. Прыказкі з гэтым кампанентам у літаратурнай мове не зафіксаваны.

Значнай актыўнасцю характарызуюцца лексемы, што абазначаюць назвы рэлігійных збудаванняў. Часцей за ўсё ў прыказках і выкарыстоўваецца лексема *царква*. *Царква*, паводле ТСБМ, – гэта ‘рэлігійнае аб’яднанне духавенства і веруючых на аснове агульнасці веры, вучэння і абрадаў набажэнства’ і ‘будынак, у якім адбываецца праваслаўнае набажэнства’ [25, с. 228]. Аднак у прыказках гэтыя значэнні не адлюстроўваюцца, паколькі ўсе яны маюць пераносны сэнс: *Дурня і ў царкве пазнаеш* ‘дурню нідзе не даюць спуску’; *Дзе поп царкву ставіць, там пан карчму ладзіць* ‘пра невыпадковае, наўмыснае суседства карчмы з царквой’; *У чужой царкве свечак не напраўляюць* ‘у чужым месцы нельга парушаць прынятыя тут правілы, звычаі, парадак і пад.’; *Звон людзей склікае, а сам у царкве не бывае*; *Поп у царкве п’е, а пападдзя бліны пячэ*; *Поп у царкве скача, а чорт у пекле*; *Царква гарыць, а поп рукі грэе*. І толькі ў адной фразеалагічнай адзінцы лексема *царкоўны* ўвайшла ў склад фразеалагізма *бедны як царкоўная мыш* са значэннем ‘вельмі, да крайняй ступені’.

Лексема *ж касцёл* як польская назва каталіцкага храма сустрэлася толькі ў прыказцы *Глухім два разы ў касцёле не звоняць* ‘кажуць у адказ на просьбу паўтараць сказанае, пры нежаданні паўтараць’.

Гэтак жа рэдка ва ўстойлівых адзінках мовы выкарыстоўваецца і кампанент *манастыр*. Згодна з ТСБМ, *манастыр* – ‘1. Абшчына манахаў або манашак, якая, маючы свае землі і капітал, утварае царкоўна-гаспадарчую арганізацыю. 2. Царква, жылыя памяшканні і тэрыторыя, якія належаць гэтай абшчыне’ [26, с. 101]. Яшчэ адно значэнне гэтай лексемы фіксуецца «Энцыклапедычным слоўнікам рэлігійнай лексікі беларускай мовы» – ‘асноўная форма арганізацыі рэлігійнага жыцця манахаў у хрысціянстве (акра-



мя пратэстантызму), іудаізме, будызме, ісламе' [13, с. 425]. Ні адно з гэтых значэнняў не рэалізуецца ў прыказцы *Калі б у манастыры дровы рубалі, туды б не ўцякалі* і ў фразеалагізмах *падводзіць пад манастыр* (*падвесці пад манастыр*), *лезці са сваім статутам у чужы манастыр*.

Лексема **званіца** шырока бытуе ў маўленні беларусаў, бо абазначае важны архітэктурны элемент цэркваў і касцёлаў, перавысіць які не маглі іншыя збудаванні нават у часы савецкага атэізму. Вежападобнае збудаванне – званіца – служыла для размяшчэння на ім *званоў*, функцыя якіх дастаткова рознабаковая – паведамляць аб пэўных падзеях, асабліва нечаканых, рэлігійных святах, склікаць на сход, адбіваць час, з'яўляцца маяком для падарожнікаў і інш. Як бачым, фактычна ўсе бакі чалавечага жыцця тым ці іншым спосабам звязаны з паняццямі *званіца*, *звон* (*званы*). Таму невыпадкова, што адзначаныя лексемы ўвайшлі ў кампанентны склад шматлікіх фразеалагічных адзінак. Некаторыя з іх маюць выразную матываваную структуру, бо ўтварыліся ў выніку перасэнсавання свабоднага словазлучэння і захоўваюць цесную сувязь з першасным значэннем кампанентаў: *заваніць ва ўсе званы* 'пачаць усім і ўсюды голасна раскадваць, гаварыць', *як у званы званіць* 'голасна раскадваць, настойліва распаўсюджаць (якія-н. весткі, чуткі і пад.)', *званіць ва ўсе званы* 'усім і ўсюды голасна раскадваць пра якія-н. весткі, чуткі і пад.' і 'празмерна хвіліца чым-н.'. Скажам, апошні фразеалагізм узнік у выніку метафарызацыі свабоднага словазлучэння. «У царкве звычайна было тры званы рознай велічыні і неаднолькавага гучання... Пра пачатак царкоўнай службы паспешліва апавяшчаў адзін звон, а ў рэлігійныя святы званілі ва ўсе званы» [23, с. 152]. У некаторых адзінках гэтая сувязь страчана, і яны развілі іншыя значэнні: *бачыць са сваёй званіцы* 'ацэньваць што-н. аднабакова, толькі са сваіх пазіцый', *не зірнуўшы ў святыцы біць у званы* 'рабіць што-н. недарэчы, дачасна, не разабраўшыся ў чым-н.' і інш.

Лексема **алтар** адлюстравалася ў кампанентным складзе фразеалагізмаў *класці на алтар* 'аддаваць што-н. ў імя чагосьці высокага, дарагога і пад.', *класціся на алтар* 'аддавацца чаму-н. у імя чагосьці высокага, дарагога і пад.' і сваім першасным значэннем 'ахвярнае месца або ахвярны ачаг' [13, с. 46] паўплывала на фарміраванне фразеалагічнага значэння, якое ўзнікла ў выніку перасэнсавання рэлігійнага тэрміналагічнага словазлучэння.

Паводле рэлігійна-містычных уяўленняў **рай** – месца, дзе знаходзіліся першыя створаныя Богам людзі і дзе знаходзяць шчаслівае існаванне душы праведнікаў пасля іх смерці. Для беларусаў уласціва класічная, найстаражытная канцэпцыя раю як саду, у якім усяго хапае, заўсёды цёпла. «У гарызантальнай плоскасці, на зямлі, рай лакалізуецца ў сістэме апазіцыі “блізка – далёка”: ён месціцца “дзесь вельмі далёка на зямлі, за гарамі да за марамі”, а калі размова ідзе пра месца, куды накіроўваюцца праведнікі пасля смерці, то “прасторавая лакалізацыя звязана з воссю ‘верх-ніз’, ён знаходзіцца “ўгары дзесь там, каля яснага сонейка, дзесь на поўдні, куды й птушкі лятуць у вырай”» [27, с. 421].

Праявіла сябе гэтая лексема пры ўтварэнні наступных прыказак: *З мілым (з любім) рай у шалашы* 'з любімым чалавекам усюды добра, нават у цяжкіх умовах'; *І рад бы у рай, ды грахі не пускаюць* 'і хацелася зрабіць што-н., ды немагчыма. Гаворыцца, калі каму-н. прыходзіцца прымірыцца з абставінамі'; *Хто ў жыцці спазнаў рай, той памрэ ў пекле* 'пра супрацьпастаўленне зямнога жыцця багатых людзей і іх замагільнага свету'.

Гэтая ж лексема стала семантычным цэнтрам фразеалагізма *зямны рай* 'незвычайна прыгожая мясціна, дзе можна шчасліва і бесклапотна жыць', які створаны на аснове біблейскага сюжэту, згодна з якім такім месцам лічыўся сад Эдэм у паўночнай Месапатаміі, дзе жылі Адам і Ева. Абсалютна іншую семантыку, не звязаную з кампанентам *рай* развіў фразеалагізм *на чужым гарбу ў рай ехаць* 'карыстаючыся плёнам чужоў працы, дамагацца сваёй карыслівай мэты'.

Апазіцыяй *раю* выступае *некла*. Паводле рэлігійна-містычных уяўленняў – гэта месца, дзе пасля смерці церпяць вечныя пакуты душы грэшнікаў. Гэтае найменне рэалізуецца ў прыказках: *Хто ў жыцці спазнаў рай, той памрэ ў некле; Поп у царкве скача, а чорт у некле*. Ёсць і фразеалагізмы з адзначаным кампанентам. Магчыма, тыя адмоўныя асацыяцыі, якія звязаны са значэннем гэтага слова, паўплывалі і на ўтварэнне фразеалагічнага значэння, бо ў большасці адзінак яно звязана з адмоўнай харатарыстыкай дзеянняў, паняццяў і інш.: *як марка на некле* ‘безупынна і бесталкова’, *лезці раней за бацьку ў некла* ‘паспешліва і недарэчна ўмешвацца ў чые-н. справы, апярэджваючы каго-н., што-н’.

Як назвы прадметаў богаслужэння выкарыстоўваюцца намінацыі *крыж*, *ікона*, *ладан*, *ружанец* і інш. Лексема *крыж* увайшла ў кампанентны склад шматлікіх фразеалагізмаў. У большасці з іх фразеалагічнае значэнне склалася на аснове свабоднага і захоўвае з ім цесную сувязь: *несці свой крыж* ‘цярпліва пераносіць жыццёвыя цяжкасці, выпрабаванні’, *як з крыжа зняты* ‘вельмі слабы, даведзены да знямогі’, *як чорт крыжа* ‘вельмі моцна (баяцца каго-н., чаго-н.)’, *ставіць крыж* ‘траціць усякую надзею на каго-н., што-н., адмаўляцца ад каго-н., чаго-н.’ і інш. Слова *ружанец* у адной з хрысціянскіх рэлігій мае значэнні ‘шнурок з нанізанымі на іх пацеркамі для адлічвання прачытаных малітваў або паклонаў у часе малітвы’ і ‘сама малітва’. Уменне маліцца на ружанцы – абсалютна станоўчая з’ява. Яна адлюстравалася і ў фразеалагічным значэнні тых устойлівых адзінак, якія ў сваім складзе маюць адзначаны кампанент: *ні да танца ні да ружанца* ‘ні на што не здатны, няўмелы’; *і да танца і да ружанца* ‘па-святочнаму, у вольны ад работы час’.

Лексема *ікона* як правіла выклікае станоўчыя асацыяцыі, бо мае непасрэдную сувязь з адлюстраваннем Бога або святых. Стаўшы кампанентам фразеалагізма *хоць ікону пішы*, гэтая лексема паўплывала і на фразеалагічнае значэнне ‘хто-н. вельмі добры ва ўсіх адносінах’.

У рэлігійным ужытку распаўсюджанымі з’яўляюцца лексемы *ладан* і *кадзіла*. Увайшлі яны і ў кампанентны склад устойлівых адзінак. Напрыклад, фразеалагізмы *як чорт ад ладану* ‘усімі сродкамі, як толькі можна (пазбаўляцца, адмахвацца, уцякаць і пад.) і *як чорт ладану* ‘вельмі моцна (баяцца каго-н., чаго-н.) сваім узнікненнем абавязаны параўнальным зваротам з закладзеным у іх рэлігійным сюжэтам, згодна з якім «чорт спакушае на благія ўчынкі і баіцца толькі крыжа і ладану – духмянай смалы для абкурвання ў царкве пры набажэнстве» [23, с. 443]. Не зусім страчана сувязь з першасным значэннем кампанента *кадзіла* ў фразеалагізмах *як мёртваму кадзіла* ‘нікольнікі, зусім не (не дапаможа, патрэбны каму-н.)’, *раздзьмухваць кадзіла* ‘падымаць шум вакол якой-н. справы, учынку і пад.). Адзначаны кампанент увайшоў таксама ў склад дзвюх прыказак: *Кадзіла не аднаго ўхадзіла, ухадзілі і таго, хто дзяржыць яго; Не паможа кадзіла, калі хвароба зваліла*. Паводле «Этымалагічнага слоўніка беларускай мовы» гэта “запозычанне з царк.-слав. *кадило* ‘тс’, якое, са ст.-слав. *кадило* ‘фіміям’ да праслав. *kadidlo*, вытворнага з суф. –(i) *dlo* ад *kaditi*” [28, с. 29] і ў літаратурнай мове мае значэнне – ‘металічны сасуд на доўгіх ланцужках, у якім у час набажэнства курыцца ладан або іншыя пахучыя рэчывы’ [29, с. 572].

Рэдка ўжываецца ў прыказках і фразеалагізмах і лексема *пацеры* ‘малітва’. Разам з іншымі кампанентамі ў складзе выклікавага фразеалагізма *гавары з чортам пацеры!* утвораная адзінка выкарыстоўваецца для выражэння абурэння, незадавальнення тым, з кім немагчыма весці размову. Прыказка ж *Не да пацераў, калі хата гарыць* рэалізуе значэнне ‘не час каму-н. займацца чымсьці высокім, аддаленым, калі самому крута прыходзіцца’.

Аднакаранёвыя лексемы *малітва*, *маліць*, *маліцца* ў складзе фразеалагізмаў утвараюць фразеалагічнае значэнне, якое ці ўвогуле не мае ніякай сувязі з першасным

значэннем адзначаных кампанентаў, ці гэтая сувязь вельмі аслаблена: *якому Богу маліцца* ‘чыім інтарэсам служыць, якой уладзе падпарадкоўвацца’, *маліць Бога* ‘выказваць глыбокую ўдзячнасць каму-н.’, *тваімі малітвамі* ‘жартоўны адказ удзячнасці на пытанне пра здароўе, удачу, справы і пад.’. І толькі ў адной прыказцы сустракаецца рэлігійная лексема *маленне*, блізкая па значэнні найменню *малітва*: *Што <ні> поп, то свая малітва; Новы поп, дык новае і маленне* ‘новы начальнік, кіраўнік дзейнічае па-свойму, па-новаму, заводзіць свае парадкі; гаворыцца звычайна з неадабрэннем’. Яшчэ ў адной прыказцы ёсць дзеяслоўны кампанент *маліцца*: *Загадай дурню Богу маліцца, дык ён і лоб разаб’е* ‘занадта руплівы чалавек толькі шкодзіць справе. Гаворыцца з асуджэннем пра чалавека, які перастараўся’.

У шэрагу фразеалагізмаў атрымала прапіску лексема *свечка* ў адным са сваіх значэнняў ‘палачка з тлушчавага рэчыва з кнотам усярэдзіне, якая служыць для асвятлення’ [24, с. 89]. Толькі ў выразе *са свечкай* (не знойдзеш) адчуваецца выразная сувязь фразеалагічнага значэння ‘ніякім чынам, аніак (не знойдзеш каго-н., што-н) з зыходным значэннем адзначанага кампанента. Гэтая сувязь не праяўляецца ў іншых фразеалагічных адзінках: *усе свечкі загараюцца* ‘хто-н. з’яўляецца завадатарам, зачыншчыкам чаго-н. дрэннага’, *ні Богу свечка ні чорту качарга* ‘пасрэдны чалавек, які нічым не вызначаецца’ і інш. Гэтая ж лексема з’яўляецца семантычным цэнтрам прыказкі *У чужой царкве свечак не напраўляй* ‘у чужым месцы нельга парушаць прынятыя тут правілы, звычаі, парадак і пад.’. У рэлігіі свечка як магічны сродак выкарыстоўваецца ў розных абрадах.

Падчас набажэнства свяшчэннік надзявае спецыяльнае адзенне – *рызу*. Пацвярджэннем таму з’яўляецца і прыказка *Не поп, не ўбірайся (не прыбірайся) у рызы*. Прыказка развіла пераноснае значэнне і абазначае ‘не бярыся не за сваю справу’. Іншыя назвы адзення духоўных асоб ва ўстойлівых адзінках мовы не адлюстраваны.

У рэлігійным жыцці беларусаў абрад споведзі займае значнае месца, але лексема *споведзь* знайшла адлюстраванне толькі ў адной фразеалагічнай адзінцы *як на споведзі* ‘вельмі шчыра, нічога не ўтойваючы (гаварыць, расказваць, прызнавацца і пад.), утворанай з параўнальнага звароту з празрыстай унутранай формай.

Адно з набажэнстваў у хрысціян, што адбываецца раніцай ці днём, называюць *абедняй*. Гэтае найменне ў нязначнай ступені прадстаўлена ва ўстойлівых адзінках мовы. Тут можна прывесці толькі адзінкавыя выпадкі яго ўжывання: *Глухому дзве абедні не служаць* ‘кажуць у адказ на просьбу паўтараць сказанае, пры нежаданні паўтараць’; *псаваць абедню* ‘знарок перашкаджаць каму-н. у ажыццяўленні чаго-н.’.

Тое ж самае датычыць і лексемы *фэст* ‘царкоўнае прастольнае свята (часцей каталіцкае)’ [25, с. 163]. Аднак у прыказцы *Дзе фэст, там і я ест* назоўнік *фэст* абазначае не рэлігійнае свята, а увогуле любое свята, гулянку, сходы і пад.

Актыўна выкарыстоўваецца як у прыказках, так і фразеалагізмах лексема *грэх*. Але што такое грэх? Для веруючых людзей гэта, перш за ўсё, парушэнне правіл рэлігійнай маралі. Грэх цяжка схаваць, утаіць: *Грэх не схаваеш у мех* ‘чые-н. здзейсненыя заганы, учынкi відавочны’. Калі каму-н. прыходзіцца прымірыцца з абставінамі, кажуць: *І рад бы у рай, ды грахі не пускаюць* ‘і хацелася б зрабіць што-н., ды немагчыма’. Як адмоўная рэакцыя на слова «грэх» у папярэдняй рэпліцы суразмоўніка ўжываецца прыказка *Грэх у мех, грашаняты ў торбу*. На праўду нельга крыўдзіцца, бо *Што праўда, то не грэх* ‘што было на самай справе, тое трэба прызнаць’. Не лічыцца грахам і смех: *Смех не грэх* ‘ужываецца як станоўчая рэакцыя на чый-н. смех’. Як асуджэнне чыйго-н. благога ўчынку выкарыстоўваецца прыказка *Ад Бога грэх і ад людзей смех*. Але дрэнны ўчынак, зроблены кім-н. не знарок, а па няведанні, можна прабачыць, ён не з’яўляецца грахам: *Няведанне – нягрэшанне* (параўн. у І.І. Насовіча: *Няведанне не чыніць граха; Невядомасць грэху не чыніць*). Але ўсе мы грэшныя і вольна ці нявольна можам учыніць які-небудзь праступак. Прыказка гаворыць: *Хто спіць, <дык>*

той не грашыць (не грэшыць) 'кажуць, часта жартаўліва, пра таго, хто спіць або збіраецца спаць'. Што да фразеалагізмаў, то толькі ў адным выразе *смяротны грэх* рэалізуецца значэнне 'вельмі вялікая загана, недаравальны ўчынак', непасрэдна звязанае са значэннем кампанента *грэх*. У складзе іншых адзінак з лексмай *грэх* утворанае фразеалагічнае значэнне ахоплівае самыя розныя сферы жыцця чалавека: *далей ад граху* 'не быць сведкам ці ўдзельнікам чаго-н. непрыемнага', *ці грэх ці два* 'паспрабуем, трэба рызыкнуць' і інш.

Семантычны дыяпазон фразеалагізмаў і прыказак з рэлігійным кампанентам вельмі шырокі, і гэта зразумела, бо асновай узнікнення ўстойлівых адзінак з'яўляюцца самыя разнастайныя з'явы чалавечага быцця розных эпох. Аднак як прыказкі, так і фразеалагізмы здольны не толькі выражаць адпаведна пэўнае суджэнне ці паняцце пра тыя ці іншыя з'явы, прадметы, але і адначасова даваць ім станоўчую ці адмоўную характарыстыку. Пераважаюць выразы, ацэначнае значэнне якіх адмоўнае. І найбольш тыповымі відамі экспрэсіўна-ацэначнай афарбоўкі з'яўляюцца наступныя:

- неадабрэнне: *Наелася пападдзя круп, дык жарствы захацела; У айчыма чэрці перад вачыма; не зірнуўшы ў святыцы біць у званы, раздзьмухваць кадзіла, крыжса няма; як дурны на памінках, адным мірам мазаны, зацюканы апостал, бачыць са сваёй званіцы, падводзіць пад манастыр;*

- незадавальненне: *У чорта спіна сцёрта; Глухім два разы ў касцёле не звоняць; на грэчаскія календы;*

- асуджэнне: *Дзяк не поп, бярэ і боб; Баба і чорта звядзе; Не поп, не ўбірайся (не прыбірайся) у рызы; Ад Бога грэх і ад людзей смех; ад'ядаць душу;*

- абурэнне: *гавары з чортам пацеры!;*

- непахвальнасць: *лезці са сваім статутам у чужы манастыр;*

- прыкрасць: *сапсаваць усю абедню;*

- папрок: *ні да танца ні да ружанца;*

- зайздрасць: *Багатаму і чорт у кашу дбае.*

Некаторымі прыказкамі і фразеалагізмамі выражаюцца станоўчыя адносіны суб'екта да каго-ці чаго-небудзь. Напрыклад, надзея на што-небудзь: *Не святыя (не багі) гаршкі лепяць;* шкадавання ці спачування: *І рад бы у рай, ды грахі не пускаюць; як з крыжса зняты;* адабрэнне: *зямны рай, удыхнуць у душу.*

Пры дапамозе вельмі многіх устойлівых выказаў выказваюцца разнастайныя гумарыстычныя адносіны да пэўнай з'явы, бо сэнсавая структура значнай часткі прыказак утрымлівае ў сабе элементы іранічнасці, камізму, жартаўлівасці і г.д. Некалькі прыкладаў: *Дзе поп царкву ставіць, там чорт карчму ладзіць; Дзяк не поп, бярэ і боб; Добрае сена: каб пасаліў, то і поп з'еў бы; І без папа ведаю, што ў нядзелю свята; Поп (ксёндз) і доктар і ў лесе з голаду не памруць; Выдумаў чорт моду, ды сам у воду, а, вы, бабкі, ганіцеся; Дурня і ў царкве пазнаеш; Дзе фэст, там і я ест; Хто спіць, <дык> той не грашыць (не грэшыць); лезці раней за бацьку ў пекла, як святы турэцкі, дурны поп хрысціў, апошняя ў папа жонка, шалёны поп хрысціў, як ксёндз Магдусі, святым духам.*

Такім чынам, экспрэсіўна-ацэначная афарбоўка можа надаваць выразам самыя разнастайныя адценні.

### **Заклучэнне**

З вышэйпрыведзеных прыкладаў відаць, што далёка не ўсе рэлігійныя лексемы ва ўстойлівых адзінках мовы захавалі лексічнае значэнне, звязанае з рэлігіяй. Гэта тлумачыцца перш за ўсё тым, што словы, якія ўваходзяць у склад прыказак і фразеалагізмаў, не маюць самастойнага значэння, паколькі гэтым выразам уласцівы цэласны, адзіны сэнс, які не вынікае са значэння асобных кампанентаў. Выказваючы тое ці іншае па-

ведамленне, некаторыя выразы адначасова выражаюць пэўныя эмоцыі суб'екта: пагрозу, смутак, шкадаванне, іранічнасць, жартаўлівасць і г.д.

Ва ўтварэнні прыказак і фразеалагізмаў удзельнічаюць перш за ўсё назоўнікі, што абазначаюць рэлігійныя паняцці (па-за межамі артыкула засталася анамастычная рэлігійная лексіка). Зрэдку ўжываюцца «рэлігійныя» прыметнікі і дзеясловы.

Такім чынам, мова валодае ўнікальнай здольнасцю фіксаваць, захоўваць і перадаваць інфармацыю ў кароткіх, ёмістых выразях – фразеалагізмах і парэміях. Менавіта яны з'яўляюцца крыніцай культурна-рэлігійнай інфармацыі.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Басько, В. У. Моўны сінкрэтызм старабеларускага рэлігійнага пісьменства (дзяхранічны аспект) : аўтарэф. дыс ... канд. філал. навук : 10.02.01 / В. У. Басько. – Мінск : Беларус. дзярж. ун-т, 2005. – 20 с.

2. Басько, В. У. Уласнабеларускія фанетычныя асаблівасці ў мове помнікаў рэлігійнага пісьменства XVII–XVIII стагоддзяў / В. У. Басько // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2003. – № 2. – С. 34–38.

3. Лыч, Л. Шлях беларускага слова і касцёл. Мова і рэлігія / Л. Лыч // Родн. слова. – 2000. – № 11. – С. 99–102.

4. Лыч, Л. Царкоўнаславянская мова ў хрысціянскім богаслужэнні на Беларусі / Л. Лыч // Родн. слова. – 1996. – № 4. – С. 142–151.

5. Лыч, Л. Рэлігія і мова / Л. Лыч // ЛіМ. – 1991. – 19 ліп., 30 жн., 6 вер.

6. Будзько, І. У. Назвы перыядаў посту ў беларускай пісьменнасці XIV–XVIII стагоддзяў у святле моўных уплываў / І. У. Будзько // Вес. Міжнар. акад. вывучэння нац. меншасцей. – Брэст, 1997. – № 2. – С. 4–7.

7. Будзько, І. У. Назвы культавых збудаванняў і іх частак у мове беларускай пісьменнасці XIV–XVIII стагоддзяў / І. У. Будзько // Беларус. лінгвістыка. – 1998. – Вып. 48. – С. 19–28.

8. Будзько, І. У. Рэлігія-абрадавая лексіка паэмы Адама Міцкевіча «Дзяды»: аспект перакладу на беларускую мову / І. У. Будзько // Родн. слова. – 1999. – № 11. – С. 69–79.

9. Будзько, І. У. Назвы рэлігійных абрадаў у старабеларускай мове / І. У. Будзько // Беларус. мова : міжведам. зб. – Гомель. – 1999. – Вып. 24. – С. 42–52.

10. Шавель, В. Стылістычная характарыстыка рэлігійнай лексікі ў слоўніках беларускай мовы / В. Шавель // Родн. слова. – 2011. – № 7. – С. 52–55.

11. Шаўчэнка, М. М. Рэлігійная лексіка ў беларускай мове : манаграфія / М. М. Шаўчэнка. – Мазыр : МДПУ, 2005. – 95 с.

12. Садоўская, А. С. Прыказкі і фразеалагізмы з лексемай Бог: семантычны аспект / А. С. Садоўская, М. А. Якалцэвіч // Весн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – Т. 6, № 2. – С. 35–41.

13. Завальнюк, У. М. Энцыклапедычны слоўнік рэлігійнай лексікі беларускай мовы / У. М. Завальнюк, М. Р. Прыгодзіч, В. К. Раманцэвіч. – Мінск, 2013. – 808 с.

14. Яхьяева, З. Б. Религиозная лексика и фразеология кумыкского языка : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / З. Б. Яхьяева. – Махачкала, 2010. – 155 л.

15. Хужева, Л. К. Религиозная лексика в кабардино-черкесском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Л. К. Хужева. – Карачаевск, 2002. – 211 л.

16. Курбанов, Х. Т. Религиозная лексика в чеченском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Х. Т. Курбанов. – М., 2006. – 153 л.

17. Лепешаў, І. Я. Тлумачальны слоўнік прыказак / І. Я. Лепешаў, М. А. Якалцэвіч. – Гродна : ГрДУ імя Я. Купалы, 2011. – 695 с.

18. Лепешаў, І. Я. Фразеалагічны слоўнік беларускай мовы : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2008.
19. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы : у 13 т. / НАН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: І. І. Лучыц-Федарэц [і інш.] ; рэд. Г. А. Цыхун. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – Т. 9 : П. – 367 с.
20. Даніловіч, М. А. Слоўнік дыялектнай фразеалогіі Гродзеншчыны / М. А. Даніловіч. – Гродна, 2000. – 271 с.
21. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 1. – 1977. – 608 с.
22. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 4. – 1980. – 768 с.
23. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2004. – 448 с.
24. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 5. – 1983. – 663 с.
25. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 5. – 1984. – 608 с.
26. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 3. – 1979. – 672 с.
27. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўнік / С. Санько [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2011. – 605 с.
28. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы : у 13 т. / В. Д. Лабко [і інш.]. – Мінск : Навука і тэхніка : Беларус. навука, 1978–2010. – Т. 4. 1988. – 327 с.
29. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / пад агул. рэд. К. К. Атраховіча. – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – Т. 2. – 1978. – 768 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.08.2017

***Sadouskaya A.S., Yakaltsevich M.A. Religious Vocabulary in Stable Units of Language: Lexical and Semantic Aspect***

*The subject of analysis in the article is religious lexical units, which became part of phraseological units and proverbs. A review of the scientific literature is made, which deals with the features of the functioning of religious vocabulary. The lexemes are analyzed, which are part of fixed units, form numerous lexica-semantic groups, which are represented in the thematic classification. The lexical and semantic features of religious vocabulary that is part of phraseological units and proverbs are considered, as well as those changes that have occurred with these units in the formation of phraseological and proverbial meanings. The emotional-expressive coloring of phraseological and paremiological units containing a religious component is considered. Conclusions are made on the research topic.*

УДК 364-333:378

**А.Н. Сендер<sup>1</sup>, Т.В. Соколова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>д-р пед. наук, проф. каф. педагогики,

ректор Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

<sup>2</sup>канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы,

проректор по воспитательной работе

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: <sup>1</sup>anna\_sender@brsu.brest.by; <sup>2</sup>sokolovtv7@gmail.com

## **ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*В статье раскрываются различные подходы зарубежных и отечественных ученых к определению понятия «социальный интеллект». Обосновано значение развитого социального интеллекта у будущих специалистов по социальной работе для осуществления их профессиональной деятельности. Описаны возможности волонтерской деятельности в формировании социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе. Представлены результаты изучения уровня социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе и их отношения к волонтерской деятельности, полученные на констатирующем этапе исследования.*

### **Введение**

Основным социальным требованием к будущим специалистам по социальной работе является не только ориентация на освоение ими профессиональных знаний, развитие познавательных способностей, но и нацеленность обучающихся на успешную социализацию в обществе и активную адаптацию на рынке труда. Будущий специалист по социальной работе должен иметь потребность вносить свой личный вклад в решение социально значимых проблем общества, оказывать профессиональную социально-психологическую и педагогическую помощь людям, находящимся в трудной жизненной ситуации (дети из неблагополучных семей, дети-сироты, дети с особенностями психофизического развития, подростки с девиантным поведением, инвалиды, одинокие престарелые люди, семьи «группы риска») на безвозмездной основе, осуществлять социальное взаимодействие, ориентированное на гуманистические ценности, позитивно разрешать конфликтные ситуации, владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

### **Сущностные характеристики понятия «социальный интеллект» будущих специалистов по социальной работе**

Значимым в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе, по нашему мнению, является формирование социального интеллекта студентов. Развитие способности понимать себя, других людей и прогнозировать межличностные события, способности понимать поведение окружающих людей (их мотивы, цели), прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, умения продуктивно взаимодействовать с другими людьми, демонстрировать включенность в социальные отношения являются доминирующими в профессиональной подготовке будущих специалистов по социальной работе и составляют основу понятия «социальный интеллект», а также способствуют их эффективной профессиональной деятельности.

В ходе анализа социально-педагогической и психологической литературы, результатов научных исследований определены теоретико-методические подходы к определению сущности понятия «социальный интеллект»:

1) социальный интеллект как коммуникативная способность, включающая личностные характеристики и уровень развития самосознания человека (М.И. Бобнева [1], Н.А. Варгина) [2];

2) социальный интеллект как часть общего интеллекта, где данный феномен оптимизирует мыслительные процессы, совмещая в себе общие и специфические способности человека (И.Б. Кудинова) [5];

3) социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, который способствует более эффективной адаптации человека к социальной среде и решению трудных жизненных задач (В.Н. Куницина [6], Д.Б. Ушаков) [10].

Педагоги и психологи (М.И. Бобнева [1], Н.А. Варгина [2], Ю.Н. Емельянов [3], А.Н. Карпович [4], И.Б. Кудинова [5], В.Н. Куницина [6; 7], Д.Б. Ушаков [10]) трактуют понятие «социальный интеллект» по-разному:

а) как активное осознание личностью естественных межличностных ситуаций и самого себя как участника этих ситуаций;

б) как часть социально-педагогического воображения, позволяющего видеть мир с точки зрения других людей;

в) как знаниевую составляющую коммуникативной способности личности понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях;

г) как умение человека трансформировать знания о тех или иных намерениях, чувствах и эмоциональных состояниях другого человека, возникающих в той или иной жизненной ситуации, конструировать события и планировать свои действия в соответствии с распознанными эмоциями клиента.

Современные ученые (Ю.Н. Емельянов [3], В.Н. Куницина) [7] подчеркивают влияние сформированного социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе на успешность в профессиональной деятельности, поскольку данный феномен:

1) принимает непосредственное участие в регуляции социального поведения будущих специалистов по социальной работе;

2) является средством познания социальной действительности;

3) регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей);

4) обеспечивает интерпретирование информации, понимание поступков и действий людей, включенность в социальные отношения;

5) показывает, как человек взаимодействует с внешним миром, как он решает и преодолевает каждодневные проблемы, в том числе и при общении с окружающими.

Наличие развитого социального интеллекта у будущих специалистов по социальной работе позволяет им быть максимально включенными в социальные отношения, извлекать максимум информации о поведении людей в тех или иных жизненных ситуациях, понимать язык невербального общения, успешно прогнозировать реакции клиентов в заданных обстоятельствах, что способствует поддержанию оптимального психологического климата во время реализации профессиональных задач. Продуктивность будущей профессиональной деятельности будущих специалистов по социальной работе также зависит от наличия у них мотивированности действовать во благо других людей, от заинтересованности в овладении профессиональными знаниями, умениями, навыками, от возможности практического использования полученного в ходе теоретической подготовки опыта.

Анализ позиций белорусских и российских ученых относительно понятия социальный интеллект, его происхождения, сущности, структуры дает нам основание пола-



гать, что формирование данного феномена возможно посредством осуществления деятельности максимально приближенной к реальной профессиональной. В связи с этим возникает необходимость создания такого образовательного процесса в университете, где формирование у будущих специалистов по социальной работе социального интеллекта представляется особенно актуальным. Решение образовательной задачи по формированию социального интеллекта студентов может быть обеспечено вовлечением обучающихся в волонтерскую деятельность. Являясь связующим звеном между теоретическим обучением будущих специалистов по социальной работе и их практической подготовкой, включая в себя педагогическую и психологическую составляющие будущей профессиональной деятельности студентов данного профиля, добровольчество решает психолого-педагогические проблемы формирования социального интеллекта студентов.

Поскольку процессуальная сторона осуществления добровольческого труда будущих специалистов по социальной работе опосредована активностью, направленной на овладение действиями, операциями, умениями и навыками, необходимыми при овладении профессией, то именно активность студентов в волонтерстве будет служить предпосылкой для формирования у них социального интеллекта, и как следствие, способствовать достижению успехов в профессиональной сфере. Для формирования социального интеллекта студентов важно, чтобы включенность в волонтерскую деятельность осуществлялась не через организацию прямых воздействий на будущего специалиста, а через воздействие самой добровольческой деятельности на мотивационную, познавательную и личностную сферу студентов посредством ее специальной организации с использованием интерактивных методов и форм.

### **Возможности волонтерской деятельности в формировании социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе**

Гуманистические традиции современного общества определяют возможности формирования социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе средствами волонтерской деятельности. Включение студентов в добровольческий труд предоставляет им возможность по иному относиться к людям и их проблемам, что, безусловно, формирует потребность глубинных позитивных изменений в нравственном, социальном и профессиональном развитии студентов.

Рассматривая волонтерство как квазипрофессиональную деятельность, поскольку она гуманистична и способствует приобретению студентами профессионального опыта взаимодействия с различными социальными институтами и целевыми группами, полагаем, что доминирующим при осуществлении добровольческого труда в контексте формирования их социального интеллекта и профессиональной подготовки является понимание его как возможности осуществления непрерывной практики будущих специалистов по социальной работе. Это способствует развитию у них практических навыков работы с различными категориями населения, актуализирующих творческое мышление, самостоятельность суждений и действий, коммуникативные способности личности понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, рефлексивные навыки. В связи с этим актуальна позиция, предложенная нами, при которой волонтерство рассматривается как добровольная, неоплачиваемая деятельность студентов-волонтеров, выполняющая функции мобилизации социальных инициатив, опыта совместного решения общественно значимых проблем, способствующая профессиональному и личностному развитию и, как следствие, оптимизации образовательной среды будущих специалистов социально-гуманитарного профиля [9].

Понимание сущности волонтерской деятельности не только как оказания помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, но и как средства профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе, социализации сту-

денческой молодежи в сфере добровольческого труда, вызывает необходимость создания системы организации и управления добровольчеством. Данная система должна быть нацелена на формирование социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе и совершенствование умений оказывать помощь различным категориям населения на высоком профессиональном уровне.

В Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина организована целенаправленная работа по развитию и совершенствованию волонтерской деятельности. Создана единая система осуществления добровольческого труда «Академия добровольчества». Содержание деятельности студентов-волонтеров позволяет скоординировать деятельность двадцати двух волонтерских отрядов, созданных на каждом факультете, по формированию готовности молодых людей активно участвовать в созидательном процессе оказания помощи людям на благо страны, развитию сотрудничества между студенческой волонтерской общественностью стран Европы и СНГ по эффективному обмену опытом в сфере осуществления добровольческого труда. Единая система волонтерского труда обеспечивает организацию добровольчества в соответствии с основными этапами менеджмента волонтерской деятельности, который способствует наиболее эффективной включенности студентов-волонтеров в добровольческую деятельность.

Особенно важной в организации практической деятельности студентов стала разработка содержания волонтерской деятельности, позволяющей молодым людям приобрести новый личностный опыт в процессе реализации волонтерских программ. Такой вид деятельности будущих специалистов способствует осознанию ими значимости волонтерской деятельности, ее ценности для общества и их собственного профессионального становления. С этой целью нами организована непрерывная волонтерская деятельность студентов, которая помогает им накопить определенный социальный профессиональный опыт взаимодействия с различными категориями населения. Практика организована в различных социальных институтах города (больницы, школы, территориальные центры и др.), где студенты-волонтеры в соответствии с приобретаемой специальностью изучают деятельность организации, овладевают технологиями оказания помощи людям, организуют свободное время целевой группы с помощью арт-технологий.

Так, с целью приобретения опыта взаимодействия с детьми с особенностями психофизического развития и их родителями, освоения методов социально-психологического сопровождения данной категории детей будущим специалистам по социальной работе предложено систематическое осуществление добровольческого труда в ГУО «Детский сад № 10 г. Бреста», в специализированных группах для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. В рамках реализации социального проекта «Навстречу друг другу», направленного на обеспечение эффективной интеграции детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, посещающих ГУО «Детский сад № 10 г. Бреста», путем создания безбарьерной социально-психологической среды студенты-волонтеры оказывают социально-психологическую поддержку детям и их родителям (работа волонтером-ассистентом в группе «Дежурный волонтер» – оказание помощи в осуществлении режимных моментов и проведение развивающих игр, досуговых мероприятий с детьми; «Визиты Докторов-клоунов», способствующие гуманизации процесса реабилитации, улучшению качества жизни детей; привнесению положительных эмоций в социальный контекст здоровья путем организации мини-спектаклей с участием детей, моделирования шаров и осуществления техники «аквагим»; «Бюро добрых услуг» – социальная передышка для родителей в выходные дни).

Для формирования коммуникативных навыков, умения идентифицировать психологические и возрастные особенности той или иной целевой группы, учитывать их при взаимодействии будущие специалисты по социальной работе включены в деятельность Института третьего возраста (далее – Институт) ГУ «Территориальный центр со-

циального обслуживания населения Ленинского района г. Бреста». Деятельность Института направлена на оптимизацию процесса социальной адаптации лиц пожилого возраста, интеграцию жизненного опыта старшего поколения в жизнь социума. Студенты-волонтеры выступают здесь в роли специалистов по социальной работе, педагогов социальных, педагогов-психологов. Они проводят практические и дискуссионно-семинарские занятия в группах по интересам, группах само- и взаимопомощи, культурно-досуговые мероприятия. Помимо этого, осваивая функции социального обслуживания, студенты помогают одиноким престарелым гражданам на дому (уборка квартир, покупка лекарств, продуктов).

Таким образом, систематическое участие студентов в волонтерской деятельности способствует формированию у них способности понимать поведение окружающих людей (их мотивы, цели), прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, умения продуктивно взаимодействовать с другими людьми, демонстрировать включенность в социальные отношения.

### **Характеристика уровня социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе и их отношения к волонтерской деятельности**

В рамках выполнения научно-исследовательской темы «Формирование социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе средствами волонтерской деятельности» нами было организовано тестирование студентов I–IV курсов специальностей «Социальная работа (социально-педагогическая деятельность)» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (87 человек). Основными задачами исследования стали выявление уровня социального интеллекта обучающихся и желания студентов участвовать в волонтерской деятельности.

С целью выявления уровня социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе нами использована методика Дж. Гилфорда и М. Салливена, адаптированная Е.С. Михайловой (Алешинной) [8], позволяющая измерить уровень социального интеллекта на основе выявления частных способностей к пониманию поведения других людей (способности предвидеть последствия поведения, понимать логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия и др.). Данная методика включает 4 субтеста, представленные 12–15 заданиями, диагностирующими четыре способности человека в структуре социального интеллекта:

- а) познание классов (способность распознавать общие свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении);
- б) познание систем (способность понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях);
- в) познание преобразований (способность понимать изменения значения сходного поведения людей в разных ситуационных контекстах);
- г) познание результатов поведения (способность предвидеть последствия поведения).

Завершением процедуры обработки результатов являются стандартные оценки по каждому субтесту, отражающие уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения. При этом общий смысл стандартных оценок определяется следующим образом: «1» – слабые способности к познанию поведения; «2» – средние способности к познанию поведения с тенденцией к слабому (среднеслабые); «3» – средние способности к познанию поведения (средние); «4» – способности к познанию поведения выше среднего с тенденцией к высокому (средневысокие); «5» – высокие способности к познанию поведения.

Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом назы-

вается *композитной оценкой (КО)* и отражает общий уровень развития социального интеллекта (интегральный фактор познания поведения). Композитная оценка представляет собой сумму первичных оценок по каждому субтесту. Полученная сумма также переводится в стандартную оценку. Смысл композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом:

- 1 балл – низкий социальный интеллект;
- 2 балла – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый);
- 3 балла – средний социальный интеллект (средневыборочная норма);
- 4 балла – социальный интеллект выше среднего (среднесильный);
- 5 баллов – высокий социальный интеллект.

За каждый правильный ответ респонденту начисляется один балл. Первичные баллы переводятся в стандартные оценки с помощью нормативной таблицы. Перевод первичных оценок в стандартную шкалу дает возможность сравнивать степень выраженности отдельных способностей к познанию поведения (социального интеллекта) у данного респондента.

Результаты анализа композитных оценок всех респондентов, участвовавших в тестировании, следующие: почти у трети студентов (30 %) социальный интеллект «ниже среднего, низкий» (стандартная оценка – 2). Почти половина респондентов (45 %) имеют «средний уровень социального интеллекта с тенденцией к низкому» (стандартная оценка – 3). Лишь у 15 % обучающихся выявлен «средний уровень социального интеллекта с тенденцией к высокому» (стандартная оценка – 4); «высокий уровень интеллекта» имеют только 10 % респондентов (стандартная оценка – 5), низкий уровень социального интеллекта (стандартная оценка – 1) не выявлен.

Таким образом, ответы большинства респондентов (75 %) соответствуют стандартным оценкам «2» и «3», что указывает на низкий и средний с тенденцией к низкому уровень социального интеллекта. Данные результаты говорят о наличии определенных трудностей у студентов в понимании и прогнозировании поведения других людей. Респонденты испытывают определенные сложности во взаимоотношениях с людьми и имеют низкую способность социально-психологической адаптации. Это свидетельствует о том, что необходима организация системной практикоориентированной волонтерской деятельности обучающихся, направленной на формирование их способности распознавать общие свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении, понимать логику развития целостных ситуаций взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях, понимать изменения значения сходного поведения людей в разных ситуационных контекстах, предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации, посредством целенаправленного личного участия будущих специалистов в работе с различными категориями населения.

В ходе анкетирования обучающихся на предмет выявления их отношения к волонтерской деятельности и желания заниматься ею получены следующие результаты. Так, большинство студентов (78 %) положительно относятся к добровольческому труду, в то время как 9 % респондентов высказали негативное отношение к волонтерству, а 13 % затруднились ответить на данный вопрос анкеты. Таким образом, будущие специалисты по социальной работе в целом осознают значимость волонтерской деятельности и высказывают положительное отношение к ней.

Интересен тот факт, что абсолютное большинство участников анкетирования (92 %) «волонтеров» определяют как «людей, которые помогают другим бескорыстно и безвозмездно»; 5 % – как «ответственных и трудолюбивых людей»; 3% – как «понимающих, добрых людей».

На вопрос анкеты «Являетесь ли вы волонтером?» чуть больше трети респондентов (37 %) ответили, что когда-либо участвовали в добровольческом труде. А на вопрос

о мотивации их участия в волонтерской деятельности указали следующее: менее половины респондентов (42 %) занимаются волонтерской деятельностью в стремлении быть полезным для других; четверть обучающихся (36 %) участвуют в волонтерстве, потому что считают, что так нужно; 15 % студентов участвуют в добровольческом труде с целью узнать что-то новое, а 7 % – из-за материальных поощрений (сувениров).

Интересен и такой факт, что 79 % респондентов хотели бы заниматься волонтерской деятельностью, но у них нет на это времени, 12 % участников анкетирования указали на то, что их не приглашали участвовать в волонтерстве, а 9 % опрошенных студентов не хотели бы заниматься добровольческим трудом.

Далее обратим внимание на мнение будущих специалистов по социальной работе относительно полезности занятия добровольчеством для их дальнейшей профессиональной деятельности: большинство респондентов (83 %) полагают, что польза от участия в волонтерстве для осуществления будущего профессионального труда есть, однако волонтерской деятельностью занимается небольшое количество студентов.

Таким образом, выявленный в ходе тестирования у большинства респондентов низкий и средний с тенденцией к низкому уровень социального интеллекта, а также зафиксированное по результатам анкетирования положительное отношение к волонтерству, желание большинства участников анкетирования заниматься добровольческой деятельностью, мотивация оказания помощи другим людям, однозначность ответов студентов о связи занятий добровольческим трудом и профессиональной подготовкой будущих специалистов по социальной работе свидетельствует об актуальности и важности поставленной проблемы, о необходимости поиска оптимальных путей формирования социального интеллекта будущих специалистов по социальной работе средствами волонтерской деятельности, поскольку именно волонтерская деятельность придает социально-позитивный характер студенческой активности, решая при этом задачи воспитания человека и его профессиональной подготовки.

### **Заключение**

1. Включение будущих специалистов по социальной работе в волонтерскую деятельность является средством формирования у них социального интеллекта – способности понимать поведение окружающих людей, прогнозировать межличностные события.

2. Участие обучающихся в систематическом добровольческом труде в соответствии с выбранной специальностью – возможность осуществления непрерывной практической подготовки будущих специалистов по социальной работе, способствующей активному формированию умений продуктивно взаимодействовать с другими людьми, демонстрировать включенность в социальные отношения.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Бобнева, М. И. Нормы общения и внутренний мир личности / М. И. Бобнева // Проблема общения в психологии ; отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М., 1981. – С. 241–264.

2. Варгина, Н. А. Формирование профессиональной культуры социального работника в процессе непрерывной практики в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. А. Варгина. – М., 2006. – 25 с.

3. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1985. – 479 с.

4. Карпович, А. Н. Проблема активности личности и социального интеллекта в современной психологии / А. Н. Карпович. – М., 2007. – С. 71.

5. Кудинова, И. Б. Социальный интеллект: психологические аспекты становления : монография / И. Б. Кудинова, С. И. Кудинов, И. С. Вотчин. – Новосибирск : НГПУ, 2007. – 224 с.
6. Куницына, В. Н. Межличностное общение : учеб. для вузов / В. Н. Куницына. – М., 2002. – С. 164.
7. Куницына, В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб., 1995. – Вып. 1. – С. 48–49.
8. Михайлова, Е. С. Методика исследования социального интеллекта: адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена : рук. по использованию / Е. С. Михайлова. – СПб. : Питер, 1996. – С. 26.
9. Сендер, А. Н. Научно-педагогические основы формирования профессиональной направленности студентов средствами волонтерской деятельности : монография / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2016. – 267 с.
10. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования ; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 11–29.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 13.10.2017

***Sender A.N., Sokolova T.V. Volunteer Activity as a Means of Forming the Social Intelligence of Future Specialists in Social Work in the Context of Their Professional Training***

*The article reveals various approaches of foreign and native scientists to the definition of the concept of «social intelligence». The author substantiates the importance of developed social intelligence of future specialists in social work for the implementation of their professional activities. The possibilities of volunteer activity in the formation of social intelligence of future specialists in social work are presented. The results of the study of the level of social intelligence of future specialists in social work and their attitudes toward volunteer activity, obtained at the ascertaining stage of the research, are presented.*

УДК 378.6.016:81

**Л.М. Максимук<sup>1</sup>, Л.Е. Левонюк<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
<sup>2</sup>ст. преподаватель каф. иностранных языков  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: <sup>1</sup>maksimuk\_1@tut.by; <sup>2</sup>levonyukl@mail.ru

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*Статья посвящена вопросам организации продуктивной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях университета с целью более успешного развития профессиональных иноязычных коммуникативных навыков студентов и повышения качества языковой подготовки будущих специалистов. Использование эффективных образовательных технологий, интеграция образовательного процесса и научной деятельности и вовлечение в нее студентов, индивидуализация обучения и воспитания, непрерывное саморазвитие и самореализация обучающихся в образовательном процессе являются основой высокого качества высшего образования. Предложены приемы и методы работы с использованием такого вида деятельности, как ролевая игра, которая не только способствует формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, но и выполняет воспитательную функцию по сплочению коллектива. Проектные технологии играют важную роль в организации самостоятельной учебной деятельности студентов, так как совместная работа над проектом ведет к обогащению знаниями, стимулирует самостоятельную продуктивную деятельность, выявляет и развивает творческие способности каждого студента. Использование компьютерных мультимедийных программ позволяет создать языковую среду на занятиях по иностранному языку и успешно осуществлять продуктивное обучение иноязычной речевой деятельности.*

### **Введение**

Задачи, стоящие перед высшей школой сегодня, требуют совершенствования образовательного процесса, направленного на повышение творческого потенциала учебной деятельности студентов. Основа обеспечения высокого качества образования – использование эффективных образовательных технологий, интеграция образовательного процесса и научной деятельности и вовлечение в нее студентов, индивидуализация обучения и воспитания, создание в высшем учебном заведении доверительной обстановки творческого сотрудничества, непрерывного саморазвития и самореализации обучающихся в образовательном процессе.

В связи с развитием информационного общества и нарастанием самообразовательной доминанты в языковом образовании XXI в. важным условием повышения качества подготовки будущих специалистов является внедрение в образовательный процесс различных форм самостоятельной работы студентов и использование при этом соответствующих способов контроля и самоконтроля знаний.

Цель статьи – показать возможности организации продуктивной учебной деятельности на занятиях по иностранному языку на неязыковых специальностях университета за счет включения в образовательный процесс различных видов инновационных образовательных технологий, что позволит более успешно развивать профессиональные иноязычные коммуникативные навыки будущих специалистов.

В статье предлагаются примеры методов и приемов работы со студентами неязыковых специальностей, в частности географического и юридического факультетов, как на занятиях по иностранному языку, так и в процессе организации их самостоятельной деятельности.

### **Пути формирования иноязычной профессиональной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку**

Целью обучения иностранному языку на неязыковых факультетах университета (в данном случае, юридического и географического) является формирование и развитие иноязычных коммуникативных навыков и умений, обеспечивающих профессиональную деятельность будущего специалиста. В этом контексте организация обучения иностранному языку должна быть направлена на продуктивную учебную деятельность, обеспечивающую развитие познавательных способностей личности, а также позволяющую сформировать иноязычную профессиональную компетенцию студентов, придать процессу обучения личностный смысл и значимость, перенести акцент с обучения на учение.

Одной из приоритетных задач в обучении иностранному языку для специальных целей является развитие самостоятельности и креативности студента в процессе освоения языка как способности, обеспечивающей готовность к непрерывному языковому образованию и самообразованию в целях межкультурного взаимодействия в различных сферах деятельности. Эффективное владение иностранным языком как средством, обеспечивающим специалисту реализацию потребностей профессиональной и социально-культурной деятельности, предполагает прежде всего умение самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и постоянно пополнять свои знания и совершенствовать умения, развивать коммуникативную и информационную культуру.

Именно в связи с этим, на наш взгляд, самостоятельная учебная деятельность студента как основа продуктивного языкового образования становится важнейшим компонентом образовательного процесса по иностранному языку, ведущим фактором личностного и профессионального становления будущего специалиста. Это требует нового подхода к изучению иностранного языка, основанного на целенаправленном развитии самостоятельной учебной деятельности с тем, чтобы обеспечить продуктивный характер образовательного процесса и развитие необходимых личностных качеств студента.

Организация изучения иностранного языка на базе развития продуктивной учебной деятельности является одним из направлений стратегических инноваций в языковом образовании. В русле данного подхода продуктивная учебная деятельность по овладению иностранным языком, как средство формирования коммуникативной иноязычной компетенции студента, составляет основу педагогического процесса и является образовательной целью в области иностранного языка. Продуктивная учебная деятельность предполагает творческую познавательную деятельность, обеспечивающую самоопределение и саморазвитие личности за счет реализации и развития ее внутреннего потенциала, что является условием саморазвития студента в образовательной и социокультурной среде, его социальной мобильности и устойчивости.

Используемые в образовательном процессе профессионально ориентированные учебно-методические материалы должны способствовать активизации когнитивных процессов, побуждать к сознательному усвоению юридических/географических терминов, понятий, схем, таблиц, стимулировать рефлексивную деятельность студентов неязыковых специальностей. Комплекс упражнений должен предусматривать эвристические типы заданий, формирование и развитие речевых навыков и умений в ситуативных упражнениях творческого характера, которые выполняются в ходе группового обсуждения разного рода профессиональных проблем, ролевых и деловых игр, моделирующих типичные ситуации профессионально-делового общения и условия деятельности в рамках заданной специальности. Моделирование в формах учебной деятельности студентов реальных профессиональных связей и отношений позволяет преодолеть разрыв между обучением и общением, достичь целей не только профессионального, но и общекультурного развития личности будущего специалиста. Продуктивная учебная деятель-



ность в области иностранного языка направлена на создание личностного образовательного продукта, имеет интерактивный характер и предполагает сотворчество всех субъектов учебной деятельности в процессе изучения и использования иностранного языка.

К основным функциям инновационной деятельности преподавателя исследователи относят совершенствование педагогического процесса и его компонентов, одним из которых является педагогическая технология как система форм, методов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей.

По нашему мнению, среди образовательных технологий ведущее место занимают игровые, т.к. они обладают всеми признаками активных методов обучения, имеют ряд преимуществ, главное из которых состоит в том, что игровые технологии позволяют моделировать профессиональную деятельность. Они способствуют формированию тех черт творческой личности, которые побуждают к активному участию в образовательном процессе. В силу своих особенностей игровые технологии предполагают процесс получения информации активным путем.

В обучении иностранным языкам под игровыми технологиями исследователи Х. Шац и Г. Нойпер понимают систему игровых упражнений, направленных на развитие различных навыков и умений иноязычной речи. Так, игровые технологии, включающие систему упражнений с элементами ролевой деятельности, отмечает Х. Шац, несут в себе возможности значительного эмоционального воздействия, формирования коммуникативных навыков и умений. Зарубежные авторы также полагают, что существуют особые приемы активизации, с помощью которых можно вызвать у студентов желание выразить свое мнение или идею без дополнительных указаний преподавателя. Преимущество этих приемов в том, что студент, активно участвуя в учебном процессе, начинает обдумывать, вспоминать, использовать изученный языковой и речевой материал. Преподаватель таким образом узнает, какой объем материала действительно усвоен и как его можно использовать в речи [5, с. 85–87].

Эффективным средством создания мотива к иноязычному общению выступает ролевая игра, способствующая реализации деятельностного подхода к обучению иностранному языку и позволяющая приблизить речевую деятельность студентов неязыкового вуза на занятиях к реализации речевой коммуникации.

Проблема применения ролевой игры в обучении иностранному языку находит широкое освещение в работах следующих авторов: В.С. Красильниковой, В.М. Филатова, С.М. Шишкина, F. Debyser, M. Finocchiaro, H. Gutechow, L. Johes, W. Littlewood, M. Lynch, H. Pieno, J. Revell, D. Wilkines. Анализ работ этих авторов, а также непосредственные наблюдения за образовательным процессом позволили сделать вывод о больших потенциальных возможностях, заложенных в ролевой игре, и принципиальной целесообразности ее использования в процессе преподавания иностранного языка.

Изучение феномена ролевой игры в психологическом, педагогическом и методическом аспектах позволил нам сформулировать ее определение. Мы считаем, что с позиции студентов ролевая игра есть деятельность по овладению иноязычным профессиональным общением, в которой сочетаются игровое и учебное начало, проигрываются профессиональные и межличностные роли, используются вербальные и невербальные средства общения (жесты, позы, мимика), в то время как с позиции преподавателя ролевая игра – это способ организации деятельности студентов по овладению иноязычным общением, в которой сочетаются указанные признаки.

Ролевая игра обладает большими обучающими возможностями. Это наиболее точная модель общения, ибо именно здесь речевое и неречевое поведение партнеров переплетается теснейшим образом. Она обладает большими возможностями мотивационно-побудительного характера, т.к. студенты оказываются в ситуации, когда возникает потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать. Ролевая игра предпола-

гает усиление личной сопричастности ко всему происходящему, и, наконец, она способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства, ибо предполагает охват группы студентов, которые должны слаженно взаимодействовать, учитывая реакции друг друга, помогать друг другу. Таким образом, при правильной организации ролевую игру можно расценивать как организационную форму, способствующую сплоченности коллектива, и в этом ее воспитывающее значение.

В структуре ролевой игры выделяются следующие компоненты: роли, ситуации и ролевые действия. Некоторые методисты (W. Littlewood) выделяют пять категорий ролей: 1) врожденные, определяющие пол и возраст участника игры; 2) приписанные, определяющие национальность и принадлежность к той или иной социальной группе; 3) приобретенные, определяющие профессии; 4) действенные, определяющие круг действий в определенной жизненной ситуации; 5) определяющие функциональное общение. Наиболее важными при обучении иностранному языку нам представляются две последние категории ролей. При этом функциональные роли рассматриваются цитируемым автором как минимальные блоки, из которых складывается ролевая игра. Они входят во множество различных ситуаций, вследствие чего их необходимо тщательно отработать на подготовительном этапе [5, с. 88].

В зарубежной теории ролевых игр наибольшее распространение получила классификация, разработанная социологом У. Герхардом, согласно которой роли делятся на статусные, позиционные и ситуативные. Что касается ролевых отношений, то в зарубежной методике их принято делить на симметричные и асимметричные. При симметричных ролевых отношениях коммуниканты являются носителями одной и той же социальной группы. Ситуации такого общения направлены на развитие умений строить взаимоотношения с носителями идентичной роли, обсуждать проблемы в рамках общего социального контекста. Асимметричные отношения наблюдаются тогда, когда участники общения характеризуются различными социальными признаками (У. Герхард). Асимметричные отношения обучают строить речевое поведение в соответствии с ролью и статусом партнера. Ролевые отношения между участниками общения являются основными параметрами, определяющими характер ситуации [4, с. 96].

Второй компонент ролевой игры – ситуация, которая выступает как ее организация. Вопрос о применении ситуаций в обучении иноязычному общению подробно освещен в литературе по психологии и методологии (А.А. Алхазишвили, И.М. Берман, В.А. Бухбиндер, П.Б. Гурвич, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, А.А. Леонтьев, Е.И. Пасов, В.Л. Скалкин и др.). Ряд авторов исходят из необходимости использования в обучении иностранным языкам речевых ситуаций, т.е. таких, которые вызывают речевую реакцию студентов. При создании учебно-речевых ситуаций необходимо учитывать обстоятельства реальной действительности и взаимоотношения коммуникантов. Для создания ролевых ситуаций, в русле которых организуются и проводятся игры, широко используются рисунки, описание ситуаций, инструкции и проводится довольно тщательная языковая подготовка, осуществляемая в процессе выполнения упражнений, которые носят ролевой характер.

Третий компонент ролевой игры – это ролевые действия, которые выполняют студенты. По своему характеру ролевые действия могут быть вербальными и невербальными.

Использование ролевой игры в обучении профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе предполагает: 1) создание игровой ситуации, воспроизводящей профессиональную деятельность специалистов; 2) определение ролей, необходимых для решения профессиональных проблем; 3) соблюдение правил профессионального поведения, заложенных в роли; 4) определение логики действий при проигрывании роли; 5) критическое отношение к исполнению взятых на себя ролей и выполнение

их участниками игры; 6) включение собственных элементов ролевого поведения; 7) вывод игры за пределы одной профессиональной ситуации; 8) концентрацию внимания участников игры на коммуникативном использовании единиц языка, а не на обычной практике закрепления их в речи.

Мы считаем, что ролевые игры, используемые в обучении иностранным языкам студентов неязыкового вуза, должны соответствовать следующим требованиям: 1) учитывать психолого-возрастные особенности обучающихся и их интересы; 2) отражать личный опыт студентов, а также способствовать расширению контекста их профессиональной деятельности; 3) быть адекватными целям овладения иноязычной профессиональной речью на конкретном этапе обучения; 4) отражать специфику организации учебной деятельности; 5) моделировать профессиональное речевое общение на занятии.

Предлагается схема работы над ролевой игрой, которая включает такие основные моменты, как разъяснение ситуации с помощью текста, фотографии, рисунка или схемы, распределение ролей, общие замечания о различных ролях, работу со списком нужных выражений. Для создания ролевых ситуаций используются также фрагменты видеоматериалов. По мнению большинства методистов, в ролевой игре выделяются три этапа: подготовительный, собственно игра и заключительный. При этом подготовительный этап предусматривает знакомство с ролевой ситуацией, деление участников на группы, подгруппы, распределение ролей и раздачу ролевых карточек. На заключительном этапе в аудитории проводятся: а) анализ ролевой игры; б) дискуссия по данной или близкой ролевой игре проблеме.

После проведения ролевой игры рекомендуются некоторые полезные виды работы. Это прежде всего отсроченное исправление ошибок. Оно проводится через день после проведения ролевой игры. Преподаватель анализирует наиболее типичные ошибки и отработывает правильный вариант. Важно отметить, что боязнь сделать ошибку сковывает речь студентов и противоречит самой идее естественной коммуникации. Кроме того, в современной методике стало общепризнанным положение о том, что контроль должен быть не отрицательным, а положительным. Следовательно, контролировать нужно не то, чего студент неязыкового вуза не знает и в чем он сделал ошибки, а то, чего он достиг на определенной стадии обучения и умеет ли пользоваться языком как средством общения.

В зависимости от цели занятия и уровня подготовки студентов ролевые игры могут проводиться в парах, подгруппах, включающих 3–5 человек, и целой группе. Ролевые игры в парах – наиболее простой вид данного методического приёма. В тех случаях, когда ведут игру одновременно несколько больших групп, необходимо предусмотреть, чтобы одна группа не мешала другой, чтобы соблюдались требования ситуации. Преподаватель подходит попеременно к разным группам, направляя их работу как в содержательном плане, так и в отношении средств языкового оформления.

Успешность игры может быть обеспечена лишь в том случае, если преподаватель сможет: 1) создать атмосферу, в которой отсутствует страх перед каждым высказыванием; 2) участвовать в игре, идентифицируя себя со студентами, т.е. смотреть на все их глазами; 3) быть предельно выдержанным; 4) показать участникам игры, что он их ценит и уважает, доказывая это индивидуальными заданиями, доверием в самостоятельной организации и проведении тех или иных фрагментов игры; 5) интересно и разнообразно организовать работу (Н.И. Гез). Роль преподавателя как организатора образовательного процесса является одной из самых важных. Известно, что успех любой деятельности во многом зависит от того, насколько хорошо она организована, как точно участники деятельности представляют себе ее цель и содержание.

Следует подчеркнуть, что авторы ряда пособий рекомендуют проводить игры с самого начала обучения, т.к. в противном случае от игр трудно будет добиться желае-

мых результатов из-за барьера, возникающего при этой непривычной форме обучения. Работа в парах и подгруппах может быть ступенью к ролевой игре на более высоком уровне. Во время проведения ролевой игры преподаватель является ее участником, источником информации, режиссером и активным наблюдателем за образовательным процессом (записывает ошибки, но не прерывает игру с целью их исправления).

Ролевая игра может соотноситься с обеими формами речи: подготовленной и неподготовленной, – создавая предпосылки для естественного перехода первой во вторую. Опыт показывает, что качество неподготовленной речи по всем характеристикам (темп, т.е. быстрота воспроизведения нужных средств, диапазон в их выборе, точность в осуществлении замысла, профессиональная адекватность) зависит от того, предшествовала ли ей стадия жесткого управления деятельностью студентов, когда последние разыгрывали роли на основе предложенных им опор.

Наиболее эффективным приемом организации говорения является поиск недостающей информации. Такое задание обычно выполняется парами, где один обучающийся знает то, чем другой не владеет, но должен получить для выполнения задания. Происходит реальное общение на иностранном языке. Такие задания могут выполняться и под контролем преподавателя, и в более свободной форме.

На наш взгляд, использование ролевой игры на занятии по иностранному языку позволяет по-новому посмотреть на языковой материал, выявляя его различные речевые функции. Во время ролевой игры надежно закрепляются полученные знания, открываются возможности приближения процесса обучения к соответствующим реальным условиям деятельности дипломированных специалистов. Ролевые игры могут дать эффект только в неразрывном единстве с другими формами обучения.

Следовательно, можно утверждать, что ролевая игра – один из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении иностранному языку, это обучение в действии, что, как известно, повышает качество овладения иностранным языком. В ролевых играх в условиях совместной работы на учебных занятиях каждый студент приобретает навыки не только в области иностранного языка, но и навыки социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, присущие будущему дипломированному юристу, дипломированному географу, что, в свою очередь, формирует предметно и социально компетентного специалиста. Ролевые игры, используемые в учебном процессе, обеспечивают оптимальную активизацию коммуникативной деятельности студентов на занятии, придают учебному общению коммуникативную направленность, укрепляют мотивацию изучения иностранного языка и значительно повышают качество овладения им.

Основными критериями инновационных игровых технологий в процессе обучения иностранному языку можно считать моделирование инновационной деятельности и участие в ней преподавателя, который выступает в роли консультанта, помощника, координатора. В практике работы кафедры иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина широко применяются ролевые игры проблемной направленности, профессиональные деловые игры, основная функция которых заключается в обеспечении коммуникативной направленности усвоения, познавательного интереса и моделирования ситуаций профессиональной деятельности.

В игровом процессе диалогическая структура межролевого общения расширяет спектр мотивов учения, стимулирует готовность к совместному поиску решений, выявляет позиционное преимущество того или иного участника коммуникации. Это позволяет каждому «открыть» для себя, что групповое межролевое взаимодействие – это эффективный способ получения новых эмоционально окрашенных знаний, имеющих ценность как коллективный продукт творческих усилий каждого. В коллективном поиске решений каждый осознает и роль других, и свою собственную роль. Творческая актив-

ность личности в ролевых и деловых играх обуславливается тем, что игра позволяет почувствовать значимость своего «я», особенно в тех случаях, когда студент находит то или иное оригинальное решение. Происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности и нарастание мобилизующей напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу. Именно интерес оказывается наиболее сильным стимулом действий играющих, вызывает положительные эмоции, пробуждая эвристичность мышления. В разнообразных формах игровой деятельности реализуется принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии творческих личностей. Наиболее полно и наглядно творческие способности личности студента проявляются в неожиданных и нетипичных ситуациях. Опыт проведения игр показывает, что каждая группа по-своему переосмысливает одну и ту же деловую/ролевою игру, придает ей новые грани, находит такие оригинальные решения, которые помогают преподавателю совершенствовать игру, точнее замещать реальность условными игровыми ситуациями. Каждая группа «вживается» в игру в той мере, в какой реализуется творческий потенциал ее участников.

Таким образом, игровые технологии являются тем педагогическим инструментом, который способен, с одной стороны, снять языковой барьер, а с другой стороны, интенсифицировать процесс обучения, сделать его активным, плодотворным, приближенным к естественному процессу коммуникации на иностранном языке. Парная/групповая работа – ценный вид деятельности студентов на учебных занятиях по учебной дисциплине «Иностранный язык», эффективное обучающее средство, способствующее активизации работы студентов, при этом полностью соответствующее современной методической стратегии обучения в сотрудничестве. Через учебно-профессиональную деятельность с помощью имитационных моделей можно ввести в обучение будущих специалистов все формы общения: социально ориентированное; групповое предметно ориентированное; личностно ориентированное общение. В имитационных обучающих моделях учебные задания предполагают выход студентов за рамки текстов путем соотнесения полученной из них информации с ситуациями их профессиональной деятельности, где информация выступает в функции средства их регуляции.

По нашему мнению, продуктивная деятельность по овладению иностранным языком и формированию компетентной личности будущего специалиста невозможна без организации самостоятельной учебной деятельности студента. Одной из форм самостоятельной работы студентов является вовлечение их в проектную деятельность, целью которой является не только получение готовых знаний, но и стимулирование самостоятельной продуктивной деятельности, выявление и развитие творческих способностей каждого студента. Использование проектных технологий позволяет создать на занятии по иностранному языку такую атмосферу, где каждый студент вовлечен в активный творческий процесс на основе сотрудничества. Проблемно-поисковые проектные технологии создают оптимальные условия для самостоятельного управления студентом познавательной деятельностью, самоопределения в образовательной среде, проявления деловой активности и принятия ответственных решений по основным аспектам своей учебной деятельности [6, с. 198].

Проекты бывают различной степени сложности и могут касаться какого-либо актуального вопроса, требующего привлечения не только знаний по разным профессиональным предметам, но и творческого мышления и исследовательских навыков. Само собой разумеется, что тема и проблематика проектов должны быть связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов. Цель проекта – помочь студентам не только получить определенные знания по иностранному языку, но и способствовать их применению в профессиональной деятельности, как для общения, так и для извлечения определенной информации по специальности из иностранных источников.

Проектная технология – это совокупность методов, приемов и форм организации совместной деятельности студентов и преподавателя, обеспечивающей наиболее эффективное достижение цели и направленной на создание творческого продукта. Основнополагающие принципы проектной деятельности следующие: связь проекта с реальной жизнью; интерес к выполнению проекта со стороны всех участников; ведущая роль консультативно-координирующей функции преподавателя; самоорганизация и ответственность участников проекта; нацеленность на создание конкретного продукта; монопредметный или межпредметный характер проектов [3, с. 110].

Отличительные особенности, отражающие новизну проектной технологии, следующие: использование широкого спектра исследовательских, поисковых методов, ориентированных на практический результат; перенос акцента с различного вида упражнений на активную речемыслительную деятельность обучающихся, требующую владения определенными языковыми и речевыми средствами; перенос знаний, навыков и умений в новый контекст их использования; возможность самим студентам конструировать содержание общения; переход от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению.

Работа над проектом осуществляется по определенной схеме. Основными этапами работы являются следующие: подготовительная работа, выполнение проекта, презентация, подведение итогов. Подготовка к проекту предполагает выбор темы, определение цели и задач исследования, организацию участников проекта (формирование рабочих групп). Выполнение проекта включает знакомство с литературными источниками, изучение того, что уже сделано по данной проблеме, поиск информации в глобальной сети Интернет, отбор и подготовку материалов. На основе первоисточников анализируется проблема, выдвигаются гипотезы, выбираются теоретические и практические методы исследования. К теоретическим методам относятся: сравнительный анализ литературных данных, мозговой штурм, метод контрольных вопросов, синтез и обобщение имеющейся информации и идей. К практическим методам относятся: наблюдение, анкетирование, интервьюирование, тестирование, метод ранжирования и рейтинговой оценки, эксперимент. На этом этапе обсуждаются имеющиеся данные, они оформляются в виде таблиц, диаграмм, формулируются выводы, определяются способы оформления и формы презентации проекта. На этапе презентации проекта студенты представляют аудитории собранный, обработанный и оформленный материал, демонстрируя не только хорошее владение языком и глубокие профессиональные знания, но и высокую степень творчества. При подведении итогов проектной деятельности критериями оценки являются как содержание проекта, так и владение речевыми умениями, необходимыми для его презентации. Целесообразно предоставить студентам право самооценки и оценки проектов своих товарищей. Оценка может быть дана преподавателем и студентами. Преподаватель оценивает речевые навыки и умения, а студенты – свою работу в ходе подготовки проекта, степень творчества, сильные и слабые стороны проекта. Анкеты, вопросники, нацеленные на критический анализ, могут помочь студентам в оценивании их работы.

Проанализировав опыт работы с использованием данной технологии, мы пришли к выводу, что проектная технология в обучении иностранному языку способствует оптимизации обучения и повышает эффективность учебного процесса, т.к. позволяет: 1) включать студентов в исследовательскую, творческую, поисковую и реальную практическую деятельность в аудитории и за ее пределами; 2) индивидуализировать процесс обучения, предоставив самим студентам право выбора уровня сложности учебного материала, объема и количества дополнительного материала и источников его получения; 3) варьировать степень самостоятельности обучающихся; 4) совершенствовать

коммуникативную компетенцию и общую культуру общения и социального поведения; 5) использовать современные технологии для сбора и обработки информации.

Что касается путей интенсификации профессионально ориентированного обучения иностранному языку, то это, на наш взгляд, компьютеризация образовательного процесса. В этом плане интерес представляют компьютерные мультимедийные программы, поскольку они решают проблему создания языковой среды и позволяют успешно осуществлять продуктивное обучение иноязычной речевой деятельности.

На наш взгляд, использование мультимедийных средств помогает реализовать лично ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию с учетом уровня знаний и склонностей. Обучение с помощью компьютера дает возможность организовать самостоятельную работу каждого студента. Работа с мультимедийными программами не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрять правильные решения.

Информационные компьютерные технологии могут применяться преподавателем для решения различных дидактических задач на всех этапах учебного занятия: а) предъявление информации в различных формах; б) формирование у студентов общеучебных и специальных знаний и умений по учебной дисциплине; в) контроль, оценка и коррекция результатов обучения; г) организация индивидуального и группового обучения; д) управление процессом обучения.

Электронные средства обучения (ЭСО) могут использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле. Не вызывает сомнения, что использование средств информационных технологий – это путь рационализации обучения, совершенствования форм и методов контроля, достижения уровня компетентности в области компьютерных технологий, необходимого для успешной социальной и профессиональной адаптации. Таким образом, ЭСО есть необходимое средство обучения иностранному языку. Интегрирование информационных технологий в образовательный процесс позволяет вовлекать студентов в ситуации межкультурной коммуникации, т.к. на сегодняшний день глобальная сеть Интернет представляет широкий выбор возможностей для вступления студентов в аутентичное межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка.

Обучающие программы по изучению иностранного языка можно разделить на две группы: программы на CD и программы, созданные самим преподавателем. Обучающие программы на CD более просты, они не требуют больших затрат и серьезной подготовки. Обучающая компьютерная программа является тренажером, который организует самостоятельную работу студента, управляет ею и создает условия, при которых студенты формируют свои знания. Можно использовать следующие упражнения и методические приемы:

1. Упражнения для овладения диалогом: а) прослушивание диалога с одновременным прочтыванием его в режиме выделения каждого произносимого предложения другим цветом; б) аудирование диалога с вариантом ответа, когда студент выбирает один из ряда предлагаемых вариантов; в) диалог со свободно формулируемым ответом: такой диалог обеспечивается обучающей программой со всеми возможными вариантами ответов на каждый поставленный компьютером вопрос с тем, чтобы последний мог «оценить» правильность ответа и т.д.

2. Упражнения для овладения лексикой, грамматикой и синтаксисом: а) упражнения на заполнение пропусков; б) упражнения в виде кроссвордов, где при написании слова неправильная буква высвечивается серым, а не черным цветом; в) упражнения в виде игры на составление предложений, во время которой студент наводит курсор

на необходимое слово, которое после этого перемещается в составляемое предложение и становится за последним перемещенным словом.

Самостоятельное создание программ требует более серьезной подготовки. Преподаватель составляет презентацию, учитывая способности конкретных студентов. Так осуществляется лично ориентированное обучение. В презентациях есть возможность применения анимации, изменения и выделения наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта, наклона, размера. Кроме этого, в презентацию можно добавить фотографии, схемы, таблицы, что еще более усиливает эффект воздействия.

Таким образом, внедрение современных информационных технологий в образовательный процесс создает предпосылки для его интенсификации и способствует повышению качества обучения иностранным языкам при условии правильного синтеза традиционных и нетрадиционных форм учебной деятельности, а также пропорционального соотношения в образовательном процессе обучающего и контролирующего компонентов [1, с. 158].

Дидактические возможности информационных технологий разнообразны. Они позволяют обеспечить переход от механического усвоения знаний к умению самостоятельно приобретать новые знания, способствуют развитию личностных качеств будущих специалистов. Компьютер как технический элемент в образовательном процессе не может заменить деятельность преподавателя. Индивидуальный подход преподавателя к каждому студенту сочетается с эффективным воспитательным воздействием других студентов учебной группы в процессе формирования совместного продукта учебной деятельности: знаний, способностей, нравственных качеств личности каждого. Современный подход к обучению иностранному языку предполагает активное использование информационных технологий в традиционном обучении.

Использование информационных технологий, в частности, компьютерного тестирования в рамках модульного обучения иностранному языку в БрГУ имени А.С. Пушкина интенсифицирует этот процесс, позволяет быстро проверить объем учебного материала и оценить знания большого количества студентов. Компьютерные тесты выступают не только как экономное средство контроля, но и эффективное средство обучения. Компьютерные обучающие тесты ориентируют студентов на выполнение наиболее существенных и специфических заданий педагогического контроля. Практика работы кафедры иностранных языков БрГУ имени А.С. Пушкина позволяет заключить, что использование компьютерных тестовых заданий выполняет такие функции, как диагностическую, обучающую, развивающую, воспитательную, стимулирующую и корректирующую. Коллектив кафедры разрабатывает новые дидактические подходы к глубокому самостоятельному усвоению материала студентами, использует эффективные приемы обучения углубленному пониманию иноязычных текстов по специальности, направленные на проникновение в смысловую структуру текста, полную переработку информации, извлечение сведений с целью использования их в профессиональной деятельности, а также осуществления выхода за пределы непосредственной информации текста.

На наш взгляд, использование информационно-коммуникативных технологий позволяет обеспечить свободный доступ студентов к образовательным ресурсам, создает возможность для поиска, отбора и извлечения из информационного потока необходимых знаний и, следовательно, условия для непрерывного самообразования и творческого развития личности на протяжении всей жизни.

### **Заключение**

Таким образом, целенаправленное и системное использование информационных технологий в образовательном процессе позволяет эффективно формировать основные структурные компоненты иноязычной речевой деятельности студентов. Опыт обучения



показывает, что реализация коммуникативных задач, обеспечивающих общение студентов между собой в процессе обсуждения ими полученной информации, способствует углублению понимания, уточнению недостаточно или неадекватно понятого, развитию творческого профессионального мышления, умению дать собственную оценку информации, а также возможности ее использования в конкретных сферах профессиональной деятельности. Все вышеуказанное способствует формированию профессионально значимой иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев, А. А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования / А. А. Андреев // Информ. технологии, 2001. – № 3. – С. 155–169.
2. Асламова, Т. В. Интерактивная модель обучения устному иноязычному общению в неязыковом вузе / Т. В. Асламова // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2002. – № 467. – С. 48–60.
3. Бухтиярова, И. Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И. Н. Бухтиярова // Шк. технологии. – 2000. – № 2. – С. 108.
4. Васильева, М. А. Деловые игры при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / М. А. Васильева // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2009. – № 567. – С. 88–98.
5. Казанчян, К. П. Ролевая игра как средство коммуникативного обучения / К. П. Казанчян // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2007. – № 519, ч. II. – С. 82–89.
6. Павлович, Т. С. Методические условия при организации самостоятельной работы с аутентичными текстами в неязыковом вузе / Т. С. Павлович. – Полоцк, 2006. – 220 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.09.2017

#### **Maksimuk L.M., Levonyuk L.Y. Use of Educational Technologies in the Framework of Professionally Oriented Foreign Languages Teaching at University**

*The article is dedicated to the issues of organization of productive educational activities in foreign language teaching at non-linguistic specialties of the University with the purpose of more successful development of students' professional foreign language communication skills and ultimate improvement of the quality of language training of future specialists. According to the authors, the use of effective educational technologies, the integration of educational process and scientific activities and the involvement of students in it, the individualization of education and upbringing, the continuous self-development and self-realization of students in educational process are the basis for ensuring a perfect quality of higher education. In their article the authors suggest different methods of working with the use of such an activity as role play, which contributes not only to the formation of a professional communicative competence of future specialists in a foreign language, but also fulfills the educational function of uniting a student group. Project technologies, in the authors' opinion, play an important role in the organization of independent student learning activities, since joint work on the project leads to the transfer of knowledge, stimulates independent productive activity, identifies and develops the creative abilities of each student. And, finally, the use of computer multimedia programs, gives the possibility to create a natural language environment during foreign language classes and, thereby, successfully carry out productive learning of foreign language speech activity.*

УДК 376.37(075.8)

**Г.Н. Казаручик**

канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических наук  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: kazaruchyk@tut.by

## **ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Раскрывается сущность общего недоразвития речи, его проявления у детей старшего дошкольного возраста, а также особенности психического развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Обоснована значимость овладения дошкольниками антонимическими сопоставлениями в развитии всех сторон речи: фонетико-фонематического, грамматического строя речи, лексического запаса, связности речи. Описаны возможности и трудности формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основании результатов эмпирического исследования дается сравнительная характеристика усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием. Представлены методические рекомендации по формированию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.*

### **Введение**

При нормальном речевом развитии дети к пяти годам свободно пользуются развернутой фразовой речью, разными конструкциями сложных предложений. Они имеют достаточный словарный запас, владеют навыками словообразования и словоизменения. К этому времени окончательно формируется правильное звукопроизношение, готовность к звуковому анализу и синтезу. Однако не во всех случаях эти процессы протекают благополучно, у некоторых детей даже при нормальном слухе и интеллекте резко задерживается формирование каждого из компонентов языка: фонетики, лексики, грамматики. Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи (ОНР) [1].

Развитие речи детей с ОНР, их способность к коммуникативной деятельности во многом зависит от лексического запаса. В логопедии разработан достаточно большой теоретический и методический материал по обогащению и активизации словаря у детей дошкольного возраста с ОНР. Вместе с тем анализ исследований обнаружил недостаточную разработанность процесса формирования словаря антонимов у дошкольников с ОНР.

Исходя из вышеизложенного, нами сформулирована *проблема исследования*: каковы теоретические и методические основания логопедической работы, обеспечивающей успешное формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

*Объект исследования* – формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста.

*Предмет исследования* – способы формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

*Цель исследования* – теоретически обосновать и разработать методические рекомендации по формированию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

*Задачи исследования:*

1. Раскрыть особенности познавательной, речевой и игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Определить возможности формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Сравнить усвоение словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи.

4. Разработать методические рекомендации по формированию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

### **Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

В логопедии под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевой аномалии, при которой у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. С учетом степени несформированности речи Р.Е. Левина выделила три уровня ее недоразвития.

Первый уровень речевого развития, отличающийся крайне ограниченным использованием речевых средств общения, характерен, как правило, для детей младшего, реже среднего дошкольного возраста. У детей старшего дошкольного возраста чаще отмечается первый, реже второй уровень речевого развития.

Второй уровень речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. На этом уровне возможно использование местоимений, а иногда союзов, простых предлогов в элементарных значениях. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов. Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций. Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смещений. Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков различных групп. Дети нередко искажают в речи слова, сложные по слоговой структуре, сокращая количество слогов. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют названия части предмета, нужное слово другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечаются аграмматизмы в речи. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме [1].

Исследование уровней развития речи при ОНР было продолжено Т.Б. Филичевой, что позволило автору выделить четвертый уровень речевого развития. К нему, по мнению Т.Б. Филичевой, «относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи» [2, с. 87].

Анализ исследований показывает, что недоразвитие речи отрицательно сказывается на развитии сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер [3; 4]. Нарушения речи не позволяют детям с ОНР своевременно овладеть языковыми закономерностями, что задерживает период появления элементарного осознания языковой действительности [1; 3]. У детей с ОНР нарушены все виды восприятия, в первую очередь, слуховое, зрительное восприятие пространства и времени. Объем зрительной памяти детей с ОНР находится в пределах нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием. Это проявляется в забывании сложных инструкций без их последующего уточнения, опускании некоторых их элементов и подмене последовательности предложенных заданий [4].

Обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии [5]. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с недоразвитием речи могут иметь не только вторичный, но и первичный характер. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выраженности связана с тяжестью речевого нарушения. Для многих детей с ОНР характерна также ригидность мышления.

Исследователи отмечают положительную динамику развития воображения у детей с ОНР средствами продуктивной деятельности, например, в ходе обучения рассказыванию по картине в процессе предметно-практической и игровой деятельности. Вместе с тем, старшие дошкольники с ОНР не достигают возрастных уровней развития словесного творчества, что проявляется в незрелости мотивации, находчивости, несформированности способов творческого действия, речевой активности [6].

Нарушения речи у детей дошкольного возраста с ОНР затрудняют развитие коммуникативных умений. Дети с ОНР малоактивны, инициативы в общении они обычно не проявляют. В общении детей с ОНР проявляются следующие специфические особенности: снижение речевых контактов, переход на невербальные средства общения, заниженная самооценка, проявления тревожности и агрессивности разной степени выраженности. Недостаточная сформированность коммуникативных умений отражается на личностном развитии дошкольников с ОНР.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая. В ходе исследований установлено, что дети с ОНР имеют сохранный интеллект, а значит потребность в игре у них такая же, как и у дошкольников с нормальным речевым развитием. Вместе с тем нарушения в развитии познавательных процессов затрудняют овладение детьми с ОНР игровой деятельностью, что сдерживает развивающее значение ведущей деятельности.

Таким образом, при ОНР нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. Недоразвитие речи отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности детей, на становление их личности. Все это обуславливает необходимость осуществления коррекционной работы как по развитию речи, так по формированию личностных качеств детей. В коррекции речи особую роль играет словарная работа, в ходе которой у дошкольников появляется элементарное осознание языковой действительности. Очень полезна для интеллектуального развития дошкольников с ОНР работа по составлению слов-антонимов. Особенности словарной работы с детьми с ОНР, специфика усвоения ими слов-антонимов составляет содержание следующего подраздела.

### **Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи как психолого-педагогическая проблема**

Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР является составной частью работы по развитию их лексического запаса. Работа по обогащению и активизации словаря должна включать в себя, помимо задач ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, углубления знаний о предметах и явлениях, формирования понятий, следующие задачи: 1) раскрытие многозначности слова; 2) расширение запаса синонимов и антонимов; 3) формирование умения правильно употреблять слова.

Раскрыть перед воспитанниками семантику многозначного слова помогают синонимические и антонимические сопоставления. Например, «свежий (хлеб)»: синоним – «мягкий», антоним – «черствый». Этот пример свидетельствует, что в работе над смысловой стороной многозначного слова необходимо одновременное использование синонимов и антонимов. Поскольку каждое из значений многозначного слова может соотноситься с разными синонимами и антонимами, используя их подбор, можно вести детей к различению, уточнению понимания разных значений слова. На необходимость формирования словаря антонимов у детей с нарушениями речи, в том числе с ОНР, указывается и в Программе воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи [7].

Работа над антонимами с детьми дошкольного возраста полезна тем, что приучает их к сопоставлению предметов и явлений по различным признакам (временные и пространственные отношения, величине, вес и т.п.). Кроме того, она способствует активизации таких частей речи, как глаголы и прилагательные, которыми бедна речь дошкольников. Работа над антонимами проводится с детьми при составлении словосочетаний и предложений. Воспитанники находят антонимы в пословицах, поговорках. Подбор антонимов к многозначным словам расширяет представление дошкольников о слове, помогает уточнить его значение. При подборе словосочетаний со словами близкого и противоположного значения дети глубже осознают многозначность слов («свежий – черствый» хлеб, «свежая – вчерашняя» газета, «свежая – грязная» рубашка). Такая работа помогает дошкольникам понимать слова не только с прямым, но и переносным значением: «злая зима», «колючий ветер», «золотые руки», «лес дремлет», «дом растет», «песня льется», «ручьи бегут». Для понимания слов с переносным значением необходимо проводить упражнения с прилагательными и глаголами, которые в зависимости от противопоставлений и словосочетаний меняют свое значение («подушка мягкая, а скамейка жесткая», «пластилин мягкий, а камень твердый»).

Если дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием испытывают трудности в подборе антонимов лишь к отдельным словам, то у дошкольников с ОНР выявляются ошибки при подборе антонимов к преобладающему большинству слов [8]. Это обусловлено спецификой развития лексики у детей с ОНР. Нарушения формирования лексики у дошкольников с ОНР проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафразиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

В работах многих авторов (Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой [3], Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [8] и др.) подчеркивается, что у детей с ОНР различного генеза отмечается ограниченный словарный запас. Так, даже при третьем уровне речевого развития словарный запас ребенка не превышает 1,5–2 тыс. слов. Характерной лексической особенностью речи дошкольников с ОНР является преобладание слов – названий обиходно-бытовых предметов и действий, наблюдается недостаток слов-обобщений, слов-признаков, слов, выражающих оттенки значений или абстрактные понятия.

Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии, дизартрия, задержка речевого развития и др.). Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения [8].

Выполнение заданий на подбор антонимов требует достаточного объема словаря, сформированности семантического поля, в которое включено данное слово, умения выделять в структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак, сопоставлять слова по существенному семантическому признаку. Эти задания успешно выполняются лишь при условии активности процесса поиска слова противоположного значения. Правильный поиск слова осуществляется лишь в том случае, когда у ребенка сформирован и систематизирован определенный антонимический ряд.

Из-за нарушений в развитии лексики у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдается разнообразный характер ошибок при подборе антонимов. Сравнительный анализ усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с ОНР и нормальным речевым развитием описан в следующем подразделе.

#### **Сравнительный анализ усвоения словаря антонимов детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием**

Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормальным речевым развитием сформирован пассивный словарь антонимов. Подбор антонимов к словам в словосочетаниях и предложениях позволил выделить следующие особенности их усвоения детьми с ОНР и с нормальным речевым развитием:

1. Правильный подбор антонимов к предложенным словам характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР.
2. Подбор противоположных слов в результате словотворчества (выявлен только в группе детей с ОНР): «смелый – пугательный», «ленивый – ленивочка».
3. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, одной и той же части речи (характерен как для детей с нормальным речевым развитием, так и для детей с ОНР): «грустный – довольный», «высокий – маленький», «поздно – светло», «высокий – короткий», «аккуратный человек – грязный человек», «хороший – вредный», «сытый – радостный».
4. Подбор противоположных слов, семантически близких предлагаемому слову, другой части речи (больше характерен для детей с ОНР, но выявлен и в группе детей с нормальным речевым развитием): «смелый – боится», «смелый человек – страшно», «грустный – улыбается», «мокрый – высох», «поздно – утро», «плакать – веселый», «сытый – на диете», «смелый – трусишка».
5. Подбор противоположных слов с помощью частицы или приставки «не» (проявляется и у детей с ОНР, и у детей с нормальным речевым развитием): «узкий» – «неузкий», «грязный» – «негрязный», «далеко» – «недалеко», «горе» – «не горе, нету горя», «друг» – «не друг», «поднимать» – «не поднимать» и т.п.
6. Подбор синонимов вместо антонимов одной и той же части речи (выявлен у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «хороший – добрый», «добрый – хороший», «смелый – храбрый», «быстро – скоро».
7. Подбор синонимов вместо антонимов другой части речи (выявлен у одного ребенка с нормальным речевым развитием): «холодный – мороз».

## 8. Образование новых слов.

8.1. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных, например, «аккуратный» – «аккуратненький», «узкий» – «узенький» и т.п. (выявлено только у детей с ОНР).

8.2. Образование существительных с помощью суффиксов: «друг» – «дружище», «горе – горенько», «друг – дружок» (выявлено только у детей с ОНР).

8.3. Образование существительных во множественном числе: «друг» – «друзья» (выявлено у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР).

9. Подбор слов, ситуативно близких исходному слову (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «мокрый – чистый», «высокий – большой», «узкий – тонкий», «мокрая одежда – холодная одежда», «поздняя весна – утренняя весна», «мокрая одежда – грязная одежда», «длинный – меньше», «класть одежду – классная одежда» и т.п.

10. Называние предложенных слов в другом роде (выявлено только у одного ребенка с ОНР): «кислый – кислая», «смелый – смелая», «ленивый человек – ленивая», «смелый человек – смелая», «свежий хлеб – свежая», «сытый волк – сытая».

11. Подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходным словом (характерно только для детей с ОНР): «быстро – бегать», «далеко – уйти», «поздно – встать», «поздно – начинается», «поднимать сумку – тихонько, тяжело». Это же словосочетание Валерия (ОНР, 2 уровень) завершила «тяжело». Вместе с тем подбор слов, связанных синтагматическими связями с исходными словами, был отмечен у детей с нормальным речевым развитием при подборе слов в предложении «Бедный утенок был маленький, а охотничий пес, склонившийся над ним ... – упал; злой, съел его».

12. Изменение формы исходного слова (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «поднимать – поднял», «открывать – открыл», «плакать – плачешь», «класть – кладешь».

13. Неправильный подбор антонимов к предложенным словам (проявляется у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР): «узкий – низкий», «высокий – тонкий» и т.п.

14. Отсутствие ответов на слова-стимулы. В ходе исследования ни один ребенок с нормальным речевым развитием и с ОНР не подобрал антонимы к словам «смелый», «тупой», «мутный», «аккуратный», «горе», «друг». Но к словосочетанию «аккуратный человек» один ребенок с ОНР правильно назвал противоположное «неряшливый человек». Дети с ОНР не назвали антонимы к словам «кислый», «ленивый», «класть», «входить». В группе детей с нормальным речевым развитием трое ребят подобрали антоним «сладкий» к слову «кислый», один ребенок – антоним «брат» к слову «класть», двое детей антоним «выходить» к слову «входить». Никто из детей с нормальным речевым развитием не подобрал антоним к слову «поздно». А в группе воспитанников с ОНР один ребенок правильно сказал «рано». Ни один ребенок из двух групп не подобрал антонимы в словосочетаниях «мутная вода», «свежий хлеб», «ясная погода», «класть одежду». Двое детей с нормальным речевым развитием правильно подобрали противоположное словосочетание «ранняя весна» к исходному «поздняя весна». В группе детей с ОНР к этому словосочетанию никто не подобрал противоположного. Вместе с тем двое воспитанников с ОНР к словосочетанию «отдохнувшая мама» правильно подобрали противоположное «у уставшая мама». А в группе детей с нормальным речевым развитием никто не подобрал противоположного к названному словосочетанию.

Исследование показало, что дети двух групп, особенно с ОНР затрудняются в подборе антонимов к глаголам. Также нами было замечено, что воспитанники с ОНР хуже подбирают антонимы к словам в словосочетаниях, нежели к этим же отдельно названным словам. Например, к слову «грустный» 8 дошкольников с ОНР правильно подобрали слово «веселый». Но к словосочетанию «грустная песня» только четверо детей

правильно назвали противоположное «веселая песня». То же самое касается слов «холодный», «новый», «добрый» и др. и соответствующих словосочетаний: «холодный ветер», «новая игрушка», «добрый человек». Можно предположить, что дети просто автоматически запоминают противоположные слова и не применяют их к конкретным предметам, явлениям.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что дети с ОНР и с нормальным речевым развитием испытывают определенные трудности антонимических сопоставлений. Однако у воспитанников с ОНР ошибки проявляются в большей степени. Это говорит о том, что у детей дошкольного возраста с ОНР недостаточно сформированы системные отношения между лексическими единицами языка. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова выделили «комплекс трудностей, которые приводят к неправильному выполнению заданий:

- 1) трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- 2) недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения;
- 3) недостаточная активность процесса поиска слова;
- 4) несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;
- 5) неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- 6) ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова» [8, с. 51].

В процессе поиска слова дети с ОНР часто теряют цель задания, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Вследствие этого дошкольники часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову-антониму, что свидетельствует о неумении выделить существенный признак исходного слова. Характерной ошибкой детей с нарушениями речи является воспроизведение слов другой грамматической категории. В ряде случаев на слово-стимул существительное дошкольники воспроизводят прилагательное, а на слово-стимул прилагательное – наречие, что свидетельствует о недостаточной дифференциации категориальных значений слов.

Причинами того, что у детей с нормальным речевым развитием недостаточно сформирован словарь антонимов, могут являться две:

- 1) недостаточное речевое общение дошкольников с близкими взрослыми, прежде всего с родителями, что в целом препятствует их полноценному речевому развитию;
- 2) недоработки со стороны воспитателей дошкольного образования.

Причинами того, что у воспитанников с ОНР словарь антонимов незначительно уступает таковому у детей с нормальным речевым развитием, могут, в свою очередь, являться следующие:

- 1) усиленная целенаправленная систематическая работа логопеда, которая поддерживается воспитателями (исследование проводилось в середине учебного года, поэтому дети достигли определенных результатов);
- 2) поддержка усилий педагогов со стороны родителей, выполнение ими рекомендаций по развитию речи своих детей, так как они в отличие от родителей детей с нормальным речевым развитием в большей степени озабочены воспитанием и обучением своих детей в силу их особенностей.

Выдвинутые предположения требуют, безусловно, специальных исследований.

Таким образом, дети с ОНР испытывают больше трудностей в усвоении словаря антонимов, чем дошкольники с нормальным речевым развитием, а значит, нуждаются в оказании специальной педагогической помощи. Методические рекомендации по формированию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи составляют содержание следующего подраздела.



### **Методические рекомендации по формированию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Формирование словаря антонимов у дошкольников является составной частью работы по развитию лексики. Поэтому при проведении логопедической работы по обогащению словарного запаса у детей необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с нарушениями речи. Работа по развитию лексического запаса у детей старшего дошкольного возраста должна осуществляться с учетом следующих принципов:

- ✓ системности; развитие лексики должно осуществляться, во-первых, с развитием всех сторон речи (звуковой культуры, грамматического строя, связной речи), во-вторых, постоянно, ежедневно и с использованием самых разных ситуаций, в которых оказываются воспитанники;

- ✓ комплексного подхода; развитие лексики следует включать в работу с детьми по таким образовательным областям, как «Ребенок и природа», «Ребенок и общество», «Элементарные математические представления», «Физическая культура», «Искусство»;

- ✓ наглядности; общеизвестно, что ребенок сначала усваивает слова, обозначающие конкретные предметы, поэтому в учреждении дошкольного образования должна быть создана развивающая предметно-пространственная и ландшафтная среда, которая при соответствующей поддержке педагога стимулировала бы речевую активность детей, содействовала обогащению и активизации словаря;

- ✓ доступности; лексический материал, который предлагается детям старшего дошкольного возраста, должен быть им понятен и опираться на их жизненный опыт;

- ✓ индивидуального подхода; как показало эмпирическое исследование, в одной группе воспитываются дети с разным уровнем речевого развития, следовательно, приоритет и в словарной работе должен быть отдан индивидуальной работе;

- ✓ взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников; внедрение конструктивного и партнерского взаимодействия педагогов и родителей в образовательный процесс способствует развитию речи детей и является одним из условий, обеспечивающих единство педагогических воздействий со стороны всех участников образовательного процесса, в котором особая роль принадлежит родителям.

Л.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают формирование лексики у дошкольников с ОНР проводить по следующим направлениям:

- 1) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

- 2) уточнение значений слов;

- 3) формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);

- 4) организация семантических полей, лексической системы;

- 5) активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [8].

Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Например, на прогулке дети в процессе наблюдения за растениями могут сравнивать деревья и кусты по высоте, стволы деревьев по толщине и т.п. При выполнении детьми трудовых поручений можно сравнивать инвентарь по размеру (у воспитателя большая лопата, у детей маленькая и т.п.).

Усвоение лексики осуществляется в единстве с нравственным развитием детей. Необходимо определить словарь-минимум, содержащий слова, необходимые для выражения отношения к моральным ценностям общества, овладения моральными нормами

и способами реализации этих норм. Таким образом, обучение речи осуществляется в комплексе с нравственным воспитанием детей дошкольного возраста и, соответственно, в процессе развития речи можно использовать те же методы, что и процессе нравственного воспитания: общение взрослых с детьми в процессе бытовой деятельности (анализ и обсуждение жизненных ситуаций, поступков людей, их оценка), общение детей со сверстниками, чтение произведений художественной литературы, этические беседы. В результате воспитанники расширяют словарь антонимов словами «добро – зло», «хорошо – плохо», «радость – печаль» и др.

Для формирования словаря антонимов можно использовать игры «Скажи наоборот», «Подбери слова-неприятели», «Закончи предложение», «Сравни», «Сравни наоборот». Большим потенциалом для формирования словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР обладают задания на выбор из трех слов двух слов-«неприятелей». Детям старшего дошкольного возраста с ОНР можно предлагать задания по выбору из трех или четырех слов одного, противоположного по смыслу.

Темы, в рамках которых можно формировать словарь антонимов, могут быть различными: «Наше тело», «Одежда. Обувь», «Посуда», «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные и их детеныши», «Животные Севера», «Животные жарких стран», «Домашние птицы и их птенцы», «Мебель», «День защитников Отечества», «Школа. Школьные принадлежности» и др. [7].

Работа, которую проводит учитель-логопед с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР по формированию словаря-антонимов, должна продолжаться и поддерживаться воспитателями дошкольного образования. Работая с детьми в продолжение всего дня, воспитатель (в отличие от логопеда) имеет возможность многократно активизировать и закреплять новые слова, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь. Преимуществом в работе логопеда и воспитателя предполагает не только совместное планирование, но и обмен информацией, обсуждение достижений детей как в речи, так и на других занятиях. На основе такого взаимодействия воспитатель выполняет помимо общеобразовательных и ряд коррекционных задач, суть которых в устранении недостатков в сенсорной, аффективно-волевой, интеллектуальной сферах, обусловленных особенностями речевого дефекта. При этом воспитатель обращает свое внимание не только на коррекцию имеющихся недостатков в развитии ребенка, на обогащение представлений об окружающем, но и на дальнейшее развитие и совершенствование деятельности сохранных анализаторов. Этим создается основа для благоприятного развития компенсаторных возможностей ребенка, что в итоге влияет на эффективное овладение речью. Компенсация речевого недоразвития ребенка, его социальная адаптация и подготовка к дальнейшему обучению в школе диктуют необходимость овладения под руководством воспитателя различными видами деятельности: игровой, элементарной трудовой, предпосылками учебной деятельности. Особое внимание воспитатель должен уделять развитию восприятия (зрительного, слухового, тактильного), мнестических процессов, доступных форм наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации.

Эффективность работы, проводимой учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями. Задача логопеда и воспитателей учреждения дошкольного образования – раскрыть перед родителями важные стороны речевого развития ребенка и порекомендовать соответствующие приемы обучения. Педагоги должны находиться в постоянном взаимодействии с родителями, составляя неразрывное триединство «ребенок – родитель – педагог», понимая, что домашняя среда имеет основное воспитательное и формирующее значение. В условиях сотрудничества с родителями, предполагающего взаимное уважение, понимание,

доверие, достигаются желаемые результаты в процессе развития речи, в том числе обогащения словаря детей старшего дошкольного возраста антонимами.

Безусловно, родителям в доступной форме необходимо объяснить, во-первых, значимость работы по формированию словаря антонимов у детей с ОНР, а во-вторых, где, в каких ситуациях в быту, на прогулке они могут это делать. В этих случаях эффективны как наглядные формы работы с родителями (стенды, ширмы, папки-передвижки), так и индивидуальные и групповые (беседы, консультации).

Хотелось бы подчеркнуть, что перечисленные выше методические рекомендации по развитию словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться и воспитателями дошкольного образования, работающими со старшими дошкольниками с нормальным речевым развитием. Так как результаты эмпирического исследования показали, что и эти дети испытывают определенные трудности антонимических сопоставлений.

### **Заключение**

1. Понятие «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме нарушения речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, когда нарушается формирование всех компонентов речевой системы: лексики, грамматики, фонетики. При этом типичными являются отклонения в смысловой и произносительной стороне. Недоразвитие речи негативно отражается на формировании всей психической деятельности ребенка.

2. Большую роль в коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР играет лексическая работа, в рамках которой ставится задача по формированию у воспитанников словаря антонимов. Работа по сопоставлению слов антонимов чрезвычайно полезна как для речевого развития детей с ОНР, так и для их интеллектуального развития. Вместе с тем у старших дошкольников с ОНР выявляются ошибки при подборе антонимов к преобладающему большинству слов, что требует поиска эффективных средств и способов формирования и систематизации у данной категории детей антонимического ряда.

3. Формирование словаря антонимов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР должно осуществляться с опорой на следующие принципы: системности; комплексного подхода; наглядности; доступности; индивидуального подхода; взаимодействия логопеда, воспитателя и родителей в развитии лексики у дошкольников. Работу по формированию словаря антонимов можно проводить как на занятиях, так и в нерегламентированной деятельности. Эффективность работы, проводимой учителем-логопедом и воспитателем с детьми с ОНР, будет гораздо выше, если она поддерживается родителями.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина ; ред.-сост.: Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М. : АРКТИ, 2005. – 224 с.
2. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М. : Гном-Пресс, 1999. – 224 с.
3. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2016. – 288 с.
4. Корнев, А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / А. Н. Корнев ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2006. – 45 с.

5. Нестерова, Т. В. Коррекционно-педагогическая работа по формированию наглядно-образного мышления у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Т. В. Нестерова ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2005. – 205 л.

6. Журавлева, Ж. И. Формирование словесного творчества у старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Ж. И. Журавлева ; Нижегор. гос. пед. ун-т. – Н. Новгород, 2011. – 27 с.

7. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для спец. дошк. учреждений / авт.-сост.: Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : Нац. ин-т образования, 2007. – 280 с.

8. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 04.09.2017

***Kazaruchik G.N. Formation of the Dictionary of Antonyms in Children of Senior Preschool Age with General Underdevelopment of Speech***

*The essence of the general underdevelopment of speech, its manifestation in children of senior preschool age, and also the feature of mental development in high preschool children with the general underdevelopment of the speech is revealed in the article. The author justifies the significance of mastering in preschool children the antonymous comparisons in development of all sides of speech: phonetic-phonemic, grammatical system of speech, lexical inventory, the downlink speech. The opportunities and difficulties of formation of the dictionary of antonyms in children of senior preschool age with the general underdevelopment of speech are described in the article. Based on the results of empirical research the author gives the comparative characteristics of assimilation of the dictionary of antonyms by children of senior preschool age with the general underdevelopment of speech and normal speech development. The methodical recommendations about formation of the dictionary of antonyms in children of senior preschool age with the general underdevelopment of speech are provided in the article.*

УДК 376:616.896-057.87

**Е.Ф. Сивашинская***канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогікі**Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна**e-mail: [sivashinskaya@mail.ru](mailto:sivashinskaya@mail.ru).***ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Раскрываются основные теоретические и практические аспекты инклюзивного образования студентов с нарушениями аутистического спектра. Уточняется понятие инклюзивного высшего образования. Обосновывается необходимость повышения инклюзивной компетентности педагогических работников учреждений высшего образования. Приводится краткая характеристика синдрома Аспергера как одного из нарушений аутистического спектра, раскрывается специфика его проявления в юношеском возрасте. Определяются педагогические условия образовательной инклюзии студентов с данным нарушением, описывается адаптивная образовательная среда, соответствующая их особым образовательным потребностям.*

**Введение**

Инклюзивное образование, как известно, является одной из основных тенденций развития системы образования Республики Беларусь. Это объективно обусловлено вхождением нашей страны в Европейское образовательное пространство, ее присоединением к Конвенции о правах лиц с инвалидностью, разработкой Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь и реализацией программы соответствующих мероприятий в области инклюзивного образования на 2016–2020 гг. В связи с этим актуализировались задачи создания в учреждениях высшего образования адаптивной образовательной среды, организации психолого-педагогического сопровождения студентов с особенностями психофизического развития (ОПФР), развития инклюзивной компетентности педагогических работников, совершенствования нормативно-правовой базы образовательной инклюзии и др.

Ученые и педагоги-практики подчеркивают, что инклюзивное образование, являясь вызовом всей системе образования, предъявляет повышенные требования ко всем его участникам. От студентов с ОПФР, которые пытаются реализовать «инклюзию на равных», она требует чрезвычайного напряжения интеллектуальных, психоэмоциональных и физических ресурсов, от нормотипичных студентов – проявления лучших человеческих качеств (толерантности, эмпатии, готовности оказывать помощь и др.). Вместе с тем это и вызов преподавателям, работающим в учебных группах, в которых обучаются особые студенты.

Согласно современным взглядам на психологию личности ситуация наличия у студента особенностей психофизического развития не рассматривается как однозначно детерминирующая проблему его социальной, в том числе вузовской адаптации. Психологи подчеркивают, что одни и те же физические и психические особенности могут находиться в разном отношении к личности их носителя, по-разному встраиваться в структуру его жизнедеятельности. Поэтому в процессе образования обучающегося с ОПФР центральным звеном является его личность, а факт наличия особенностей развития и ограниченных возможностей здоровья выступает условием его жизнедеятельности [1].

Очевидно, что образовательная инклюзия невозможна без изменения педагогических и иных условий обучения в учреждениях высшего образования с учетом особых образовательных потребностей студентов с ОПФР различных нозологических групп. Многие из них не могут осваивать образовательную программу высшего образования на уровне образовательных стандартов и в установленные сроки, если им не предлага-

ются адаптированные учебные планы, педагогическая поддержка в рамках системного социально-психолого-педагогического сопровождения и иные атрибуты адаптивной образовательной среды.

В частности, эффективная организация взаимодействия с обучающимися, у которых диагностировано то или иное нарушение аутистического спектра (НАС), предполагает знание педагогами природы подобных нарушений и владение способами обучения и социализации их носителей. Приходится констатировать, что многие преподаватели учреждений высшего образования не владеют необходимым уровнем инклюзивной компетентности в этой области. Как показывает практика, образовательные программы высшего образования чаще всего осваивают те представители рассматриваемой нозологической группы, которые проявляют полную или частичную симптоматику синдрома Аспергера (СА). В соответствии с вышесказанным цель данной статьи – раскрыть основные теоретические и практические аспекты образовательной инклюзии студентов с нарушениями аутистического спектра в высшие учебные заведения на примере обучающихся с СА, определить педагогические условия их инклюзивного образования.

### **Особенности инклюзивного подхода в учреждениях высшего образования**

В Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (далее – Концепция) инклюзивное образование трактуется как обучение и воспитание, при котором обеспечивается наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей обучающихся [2]. В Концепции также указываются пути реализации инклюзивного образования в учреждениях высшего образования: организация учебных групп инклюзивного образования, индивидуальное осуществление образовательного процесса; оказание психологической, педагогической (коррекционной), технической помощи студентам с ОПФР, организация их психолого-педагогического сопровождения; создание центров профессиональной и социальной реабилитации; организация консультирования педагогических работников, проведение семинаров по вопросам инклюзивного образования и др. Однако, чтобы перевести образовательную инклюзию из теоретической сферы в практическую, необходимо разработать соответствующие нормативные механизмы и подготовить педагогические кадры, способные осуществлять инклюзивный подход в образовании. Этим объясняется ограниченный и во многом экспериментальный характер современной инклюзивной образовательной практики в учебных заведениях. При этом освоение профессионального (в том числе высшего) образования остается острой проблемой для лиц с ОПФР. Следует, однако, отметить, что в вузах Беларуси есть положительный опыт психолого-педагогического сопровождения отдельных категорий обучающихся с ОПФР (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата). Например, в Барановичском государственном университете под руководством В.В. Хитрюк разработаны и реализуются модель и технология психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с ОПФР [3].

Анализ научных публикаций по проблеме обучения и воспитания студентов с ОПФР и соответствующей образовательной практики позволяет обозначить ряд практических задач, без решения которых невозможно реализовать успешную образовательную инклюзию в учреждениях высшего образования. Например, одна из таких задач касается адаптации учебных требований для данной категории студентов. Нагрузки, связанные с учебным процессом, порой нелегкие и для нормотипичных студентов, у студентов с особенностями развития и ограниченными возможностями здоровья могут вызывать сильный стресс и ухудшать их психофизическое состояние. Таким сту-

дентам сложнее осваивать материал в заданные сроки, сложнее отвечать на вопросы преподавателей и т.п. Следовательно, работая в учебной группе инклюзивного образования, необходимо применять методы и формы обучения, в том числе контроля и проверки знаний, с учетом особых образовательных потребностей таких студентов.

Вторая задача, требующая решения, – это коррекция личностных взаимоотношений студентов в учебных группах, в которых предпринимается попытка реализовать образовательную инклюзию. Замечено, что если особых студентов несколько, они образуют внутри группы отдельную подгруппу, держатся и общаются в основном обособленно от остальных, в среде «своих». Если особый студент в группе один, то проблема принятия/непринятия его группой становится еще более острой [4].

Не менее важно решить задачу, связанную с запросом студентов с ОПФР на индивидуальную учебную работу, например, в форме учебных консультаций. Во время консультаций может осуществляться как дополнительное разъяснение учебного материала, так и его углубленное изучение заинтересованными студентами. При этом частично решаются вопросы, связанные с индивидуальным темпом освоения учебного материала особыми студентами, но с большой степенью вероятности может возникать проблема дополнительной учебной нагрузки. Данное противоречие может быть разрешено путем разработки индивидуальных учебных планов для студентов с ОПФР, в которых определенное количество времени отводилось бы именно на индивидуальную учебную работу преподавателей с такой категорией студентов.

Для того чтобы «стихийная» образовательная инклюзия стала реальным инклюзивным образованием, необходимо решить задачу организации постоянного психолого-педагогического сопровождения обучающихся ОПФР. Например, такое сопровождение может включать помощь особым студентам в развитии индивидуального стиля учебной деятельности и овладении способами интеллектуальной и эмоционально-волевой саморегуляции, в установлении полноценных межличностных отношений с другими студентами, а также создание комфортного психологического климата в студенческой группе. Очевидно, что эти и подобные вопросы находятся в компетенции социально-педагогической и психологической службы (СППС), отдела воспитательной работы вуза, воспитательных структур на факультетах, кураторов учебных групп, органов студенческого самоуправления, общественных молодежных объединений и организаций и др.

Анализ научно-методических публикаций, посвященных теории и практике образовательной инклюзии в вузах (Ю.В. Богинская, Л.Е. Головина, Д.В. Зайцев, И.В. Зарубина, В.П. Михайлова, В.В. Хитрюк и др.), позволяет выделить общие условия эффективности образовательной инклюзии студентов с ОПФР. Основными из них являются: наличие инклюзивной компетентности (необходимых знаний, умений, опыта организации и осуществления эффективного педагогического взаимодействия со студентами с ОПФР) у всех субъектов психолого-педагогической поддержки и сопровождения, в том числе у педагогических работников; создание и поддержание благоприятного психологического климата, проявление толерантности в учебных группах и в целом в учреждении образования; разработка лично ориентированной программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОПФР, основанной на диагностике их индивидуально-характерологических черт, психологического самочувствия, уровня социального развития и т.п.; создание актуального пространства развития и самореализации студентов с ОПФР в учреждении высшего образования (предметно-пространственной среды; информационного и социального окружения, позволяющего развивать их познавательные, научные, социальные, коммуникативные, досуговые и иные потребности и обеспечивать реализацию лично-профессиональных устремлений, включение в жизнь вуза и социума и т.п.).

### **Синдром Аспергера в юношеском возрасте: особенности проявления**

Общепризнанно, что нарушения аутистического спектра не ограничиваются детским возрастом, так как при данных нарушениях затронута общее психическое развитие человека, которое объективно не соответствует средним возрастным характеристикам. На этот факт, в частности, указывает И.А. Костин, подчеркивая, что те психологические изменения, которые у нормативно развивающихся детей наблюдаются обычно в подростковом возрасте, у подростков и молодых людей с НАС начинают проявляться в 17 лет или даже в более старшем возрасте [5]. Известно также, что, имея особенности психического и социального развития, носитель аутистического нарушения нуждается в специальной поддержке, зависит от посторонней помощи на протяжении всей жизни [6]. Это, однако, не означает неизбежной остановки в развитии его социальной адаптации и взаимодействия с социумом. Важнейшими условиями дальнейшей социализации и образования молодого человека с НАС являются, во-первых, расширение и в некоторой степени усложнение окружающей социальной среды, а во-вторых, такая организация его учебной, трудовой, досуговой и иной деятельности, которая постоянно ставила бы перед ним посильные адаптационные задачи, помогала бы углублять картину мира, наполняла бы смыслом повседневную жизнь.

Синдром Аспергера, являясь общим нарушением развития, располагается на самом крае континуума аутизма. Как известно, людям с СА наряду с достаточно высоким уровнем (вплоть до парциальной одаренности) развития когнитивных способностей и умений и относительно хорошо развитой речью свойственна «триада» (L. Wing) нарушений в сфере социального взаимодействия (трудности с инициацией общения, установлением и поддержанием межличностных отношений, неспособность определять мысли и чувства других людей и др.), социальной коммуникации (дословное понимание языка и формальное использование речи в форме монолога, трудности с интерпретацией невербальных форм коммуникации и др.) и социального воображения (негибкое мышление, сопротивление изменениям, стереотипное поведение и др.) [7–10].

Зарубежные исследователи спектра аутизма (H. Asperger, T. Attwood, C. Gillberg, U. Frith, B.S. Myles, T. Peters, E. Schopler, L. Wing, О.Б. Богдашина, О.С. Никольская и др.) выделяют наиболее характерные проявления синдрома Аспергера. В частности, установлено, что многие проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся с СА в процессе образования, обусловлены их когнитивными особенностями. По мнению T. Attwood, к таковым относятся нарушения внимания и исполнительной функции, повышенные или сниженные способности к чтению и математике, слабая центральная когерентность, визуальное мышление [9]. Отличается и процесс обработки информации обучающимися с аутистическими нарушениями. В частности, установлено, что у многих из них скорость обработки информации и темп жизнедеятельности замедлены по сравнению с нейротипичными людьми [11]. Поэтому, если информация поступает быстрее, чем мозг может ее переработать и рассортировать, происходит энергетическое истощение и перегрузка мозга. Процесс обработки информации замедляется и вследствие имеющихся у таких людей проблем с переключением внимания и склонностью долго фокусироваться на чем-либо. Они могут быть успешными во внимании к деталям, но при этом затрудняться в восприятии и понимании целостной картины, в определении того, что является важным, а что второстепенным. По данным российских исследователей, для обучающихся с СА свойственны хорошая произвольная память и произвольное восприятие, но они испытывают трудности в произвольной организации восприятия и запоминания [6]. Наиболее сложной для их понимания является социальная и эмоционально насыщенная информация.

Теоретический анализ научных источников по рассматриваемой проблеме и наш личный опыт работы в данной области позволяют сделать вывод о том, что вышеназванные особенности людей с СА любого возраста так или иначе связаны с двумя их



базовыми проблемами: дефицитом теории (модели) психического («theory of mind») и нарушением исполнительного функционирования. В частности, доказано, что «слабость или отсутствие построения модели психического могут очень точно объяснить множество разнообразных поведенческих симптомов аутизма, относящихся к социально-эмоциональным и коммуникативным неудачам» [10, с. 48].

Установлено что, с нарушением модели психического связаны следующие проблемы и трудности людей с СА: понимание, объяснение и прогнозирование эмоций, мыслей, намерений (в целом психического состояния) и поведения других людей; понимание того, как собственное поведение влияет на мысли и чувства других людей; неспособность отличить выдумку от факта; проблемы с объединенным вниманием в группе и другими «неписанными» социальными правилами [12]. При этом одну из сложных и наиболее дезадаптирующих проблем составляют трудности установления контакта с другими людьми, прежде всего со сверстниками.

Группа российских ученых (О.С. Никольская, И.А. Костин и др.) пришла к выводу, что ограниченность возможности в общении подростков и юношей с НАС возникает вследствие недостаточного учета желаний собеседника, его готовности к общению, что в свою очередь, связано с отсутствием или снижением способности к эмпатии. Поэтому обучающийся с СА не всегда соблюдает очередность слушания – говорения, недостаточно понимает конвенциональный характер каждого конкретного коммуникативного акта. Например, о чем здесь и сейчас принято говорить, а о чем нет, какие нормы вежливости являются необходимыми, а какие в данный момент не нужны. Кроме того, он часто бывает «захвачен» собственными переживаниями и интересами, вследствие чего у тех, кто с ним общается, создается впечатление недостаточной гибкости, запрограммированности его поведения [6]. Согласуется с нашими наблюдениями и вывод исследователей о том, что плохая ориентировка в обратной связи от партнера по общению является одной из причин монологичности подростков и юношей с СА, а также их неспособности к гибкому учету новизны в социальной среде и изменению собственного поведения в соответствии с изменением внешних условий [5–9].

Подобные особенности людей с СА, образно называемые «социальной слепотой», приводят к тому, что они нередко испытывают серьезные затруднения в обычных жизненных ситуациях. Например, им сложно понять, являются ли действия других людей преднамеренными или непреднамеренными; при каких обстоятельствах можно говорить о личных проблемах или интересах, а когда лучше воздержаться от этого; в каких случаях важно прекратить делать то, что тебе нравится, и сосредоточиться на потребностях и интересах другого человека или на более значимой в данный момент деятельности.

Нарушение способности к построению межличностных отношений вследствие несформированности соответствующих умений приводит к тому, что немногие молодые люди с СА имеют дружеские отношения, в том числе с лицами противоположного пола. Как показывают зарубежные исследования, социальная изоляция детей и молодых людей с НАС прогрессирует с возрастом. Низкая стрессоустойчивость также затрудняет общение учащихся с СА в юношеском возрасте. Любая неожиданность, неприятность, неуспех и т.п. могут вызвать состояние растерянности, страха, импульсивное поведение, усиление стереотипных действий.

Образовательная практика, в том числе наш личный опыт педагогического взаимодействия с такой категорией обучающихся, подтверждает вывод Т. Attwood о том, что особые трудности и даже препятствия в ходе образования, социализации или при трудоустройстве возникают у молодых людей с СА вследствие нарушения исполнительных функций. Это способности к организации и планированию, рабочую память, контроль импульсов, рефлексивность, управление временем и расстановку приоритетов, понимание комплексных и абстрактных концепций, применение новых стратегий и др. [9]. По-

этому молодые люди с СА испытывают большие затруднения в планировании своего распорядка дня, любых видов деятельности, а также в определении жизненных перспектив. Им сложно справляться не только с учебно-познавательной, трудовой и иными видами деятельности, но и нередко с обычными бытовыми делами. Исключением может быть деятельность в сфере их повышенного (доминирующего) интереса.

По наблюдениям исследователей (Т. Attwood, Е. Schopler, О.С. Никольская и др.), все вышеназванные особенности детей с СА так или иначе сохраняются в юношеском возрасте, а также у взрослых, хотя их интенсивность может ослабевать или, наоборот, усиливаться. Например, могут нарастать проблемы с исполнительской функцией и коммуникацией, трудности произвольной организации. В целом, как подчеркивают исследователи феномена НАС, видимые улучшения симптоматики возможны, но определенные трудности остаются на протяжении всей жизни. Поэтому, понимая, что полная коррекция проявлений аутистических особенностей маловероятна, следует стремиться к социальной адаптации и социализации, а при самом благоприятном прогнозе – к освоению профессионального образования и трудоустройству.

В свое время Н. Asperger высказал мысль о том, что у человека с аутистическими особенностями уже в ранней юности заметна предрасположенность к определенной профессии. Иначе говоря, конкретное направление постсреднего образования и профессиональной подготовки естественным образом вырастает из его специальных способностей и интересов. Как показывает практика, достижение этих перспектив возможно при условии, если педагоги, специалисты сопровождения, родители опираются в своем взаимодействии с детьми и взрослыми с СА на сильные стороны их личности и психики и одновременно учитывают и корректируют их слабые, проблемные области.

Данный подход, по нашему убеждению, должен быть положен в основу образовательной и в целом социальной инклюзии студентов с СА и иными НАС. К их возможным сильным сторонам исследователи обычно относят: средний или выше среднего уровень интеллектуального развития; энциклопедичность знаний и парциальную одаренность; способность к усвоению знаний, развитое визуальное восприятие; глубокое изучение и интенсивные исследования по теме интереса; независимость, неординарность мышления; перфекционизм; внимание к деталям, склонность к детальным описаниям; способность давать четкие ответы на стандартные вопросы; способность хорошо себя чувствовать при однообразном распорядке, предсказуемости планов; способность легко находить ошибки; аккуратность, добросовестное выполнение своих обязанностей, настойчивость, постоянство, прямолинейность, честность и др.

В качестве проблемных сторон, как правило, называют: понимание «общей» картины; неравномерность в развитии умений и навыков; обобщение концепций, умений и навыков; мотивацию к занятиям, которые не относятся к сфере интересов; распознавание и обобщение важной информации, в том числе невербальной; восприятие некоторых модальностей (слуховой, зрительной, кинестетической и др.), сенсорную интеграцию (процесс обработки информации от одной или более сенсорных систем); восприятие и понимание чувств и эмоций другого человека, а также установленных правил социального взаимодействия; эмпатию, выражение сочувствия ожидаемым и понятным другим людям образом; работу в группе или команде; правильную интерпретацию инструкций; понимание и реализацию методов, основанных на соглашении; принятие советов; исполнительное функционирование, планирование долгосрочных задач и организацию деятельности, исполнение обязанностей менеджера, способность выполнять задание в установленное время; излишняя откровенность и доверчивость; способность справиться со стрессом и беспокойством при коммуникации; соответствие группе, уязвимость для насмешек и травли; внешний вид и личную гигиену. Следует отметить, что молодые люди с СА, имея «триаду» нарушений, необязательно обладают всем набором вышеперечисленных «сильных» и «слабых» сторон.

**Образовательные потребности студентов с нарушениями аутистического спектра**

Студенты с НАС имеют как общие для всех студентов с ОПФР особые образовательные потребности, так и образовательные потребности, обусловленные охарактеризованными выше проявлениями НАС в юношеском возрасте. Следует отметить: уже само поступление данной категории абитуриентов в вуз при строгом соблюдении существующих правил централизованного тестирования становится проблематичным. Поэтому абитуриенты с НАС при необходимости должны иметь возможность пройти вступительные испытания, альтернативные централизованному тестированию, в самих вузах на тех же основаниях, что и абитуриенты с иными ОПФР.

Как показывает образовательная практика, поступив в учреждение высшего образования, особый студент встречается с множеством барьеров. Значительную их часть составляют препятствия, связанные с отсутствием адаптивной для них образовательной среды, трудностями социального взаимодействия и коммуникации с педагогами и нормотипичными студентами, недостаточной информированностью вузовского сообщества о возможных путях поддержки студентов с аутистическими особенностями. В частности, психолого-педагогическая поддержка таких студентов предполагает сопровождение (ассистирование) их тьютором, особенно в период адаптации к обучению в учреждении высшего образования. Для большинства студентов с НАС такое сопровождение будет необходимо на протяжении всего обучения. Вместе с тем вследствие отсутствия соответствующих нормативно-правовых оснований в вузах, как правило, отсутствуют педагогические работники, которые могли бы выполнять должностные обязанности тьютора или педагога-ассистента. Функции тьютора могут временно выполнять родители, волонтеры из числа студентов и др., однако это не позволяет полностью решить проблему сопровождения.

В условиях неподготовленности значительной части профессорско-преподавательского состава к обучению студентов с НАС, специалисты СППС учреждения высшего образования могут подготовить запрос на предоставление такому студенту образовательных услуг в соответствии с его особыми образовательными потребностями. Подобный запрос, составленный в письменной форме, передается преподавателям самим студентом либо тьютором (куратором, волонтером и др.). Например, в Брестском государственном университете имени А.С. Пушкина психологом-педагогом отдела воспитательной работы СППС были подготовлены рекомендации профессорско-преподавательскому составу по педагогической поддержке студента с СА в процессе обучения. В данных рекомендациях кратко охарактеризованы особые образовательные потребности студента, имеющего нарушение аутистического спектра. В частности, указано, что он нуждается в удобном месторасположении в аудитории (отдельное место в стороне от общей массы студентов, напротив доски, в поле зрения преподавателя для сведения к минимуму внешних раздражителей и установления быстрой обратной связи); в благоприятной эмоциональной обстановке во время учебных занятий для снижения психического напряжения и тревожности; в дополнительном (неоднократном) объяснении правил выполнения учебных заданий, иных требований, связанных с организацией учебной работы или других видов деятельности; в предоставлении материалов лекций и практических занятий, дидактических материалов в электронном виде; в выделении дополнительного времени на выполнение письменных работ (контрольных, лабораторных, конспектов, рефератов и т.п.) и тестовых заданий, обдумывание устного и письменного ответа, в том числе в ходе зачетов и экзаменов; в вариативности сроков выполнения различных видов учебной деятельности, научно-исследовательской работы и др.

Например, мультимедийная презентация является средством визуальной поддержки студента с СА так же, как и заранее распечатанный конспект содержания лекционного или практического занятий. Наличие такого конспекта и работа с ним в ходе занятия снизит тревожность особого студента, вызванную необходимостью одновре-

менно слушать и записывать материал; позволит ему сконцентрировать внимание, сосредоточиться на главном; облегчит понимание содержания материала и, что очень важно, уменьшит обычно имеющиеся у такого студента проблемы с тонкой моторикой. В случае если в ходе занятия преподаватель объясняет материал преимущественно в устной форме, студенту должна быть предоставлена возможность записывать его речь на диктофон. Практика показывает также, что студенту с СА необходимо всегда предлагать задания в адаптированном виде, желательно в письменной форме, при этом четко описать объем, формат, время выполнения, конкретно разъяснить детали работы, которую он должен выполнить.

Педагогам также рекомендуется учитывать, что для студента с СА тестовый или диалоговый методы контроля знаний и умений предпочтительнее, чем методы контроля, требующие устного или письменного пересказа большого по объему учебного материала, а индивидуальные формы учебной работы предпочтительнее, чем организация обучения в малых и, тем более, в больших группах. Проблематичными для студента с СА будут как устное выступление перед аудиторией (монолог), так и работа в малой группе, не подготовленной к взаимодействию с ним. Кроме того важно понимать, что учебные дисциплины, усвоение которых требуют социального мышления, гибкого решения проблем, абстрактных словесных рассуждений, опоры на образное мышление или предполагают выполнение большого количества письменных работ, сложных для усвоения студентами с аутистическими особенностями. Для изучения подобных дисциплин им потребуются дополнительное время и педагогическая поддержка. Существуют и другие образовательные потребности обучающихся с аутистическими нарушениями, при этом в каждом отдельном случае требуется разработка индивидуального образовательного маршрута. В целом педагогам вузов необходимо понять природу проявлений синдрома Аспергера и иных аутистических нарушений и соответственно изменить методы и формы педагогического взаимодействия со студентами данной нозологической группы, а также с пониманием и терпением относиться к особенностям их коммуникации, учебной деятельности и поведения.

### **Заключение**

Таким образом, актуальность и сложность решения проблемы, заявленной в теме данной статьи, позволяет сделать вывод о необходимости формирования единой образовательной политики и подходов к осуществлению образовательной инклюзии в учреждениях высшего образования, создания образовательных стандартов и механизмов реализации инклюзивного образования студентов с ОПФР различных нозологических групп с учетом их особых образовательных потребностей.

Для студентов, имеющих симптоматику нарушений аутистического спектра, важнейшей составляющей адаптивной образовательной среды является их психолого-педагогическое сопровождение, включающее наряду с педагогической поддержкой, коррекционно-психологическую помощь в дальнейшем развитии их социальных и коммуникативных умений. Наряду с этим педагогическими условиями инклюзивного образования студентов с нарушениями аутистического спектра являются: тьюторское сопровождение; инклюзивная компетентность всех субъектов их психолого-педагогической поддержки и сопровождения; толерантное отношение всех педагогических работников и обучающихся в учреждении образования; создание актуального пространства развития и самореализации студентов с НАС в вузе, позволяющего развивать их познавательные, научные, досуговые и иные потребности, социальные и коммуникативные умения и обеспечивать включение в жизнь учебного заведения и социума.

Реализация этих педагогических условий невозможна без развития нормативно-правовой базы образовательной инклюзии в учреждениях высшего образования, отсутствие или недостаточность которой затрудняет создание адаптивной образовательной

среды (индивидуальный учебный план, сопровождение – ассистирование), адаптивные технологии, методы, средства обучения и др.), соответствующей особым образовательным потребностям студентов с нарушениями аутистического спектра.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, Д. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева // Психол. наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 80–94.
2. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=39001>. – Дата доступа: 14.05.2017.
3. «Особые» студенты в учреждении высшего образования: модель психолого-педагогического сопровождения : практ. пособие / сост.: В. В. Хитрюк [и др.]. – Барановичи : БарГУ, 2013. – 133 с.
4. Михайлова, В. П. Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя / В. П. Михайлова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–22 июня 2011. – М. : Моск. гор. психол.-пед. ун-т, 2011. – С. 187–189.
5. Костин, И. А. Психологическая помощь подросткам с аутизмом [Электронный ресурс] И. А. Костин // Альманах Ин-та коррекц. педагогики. – 2015. – Альманах. – № 23. – Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-23/psixologicheskaya-pomoshh-rodrostkam-s-autizmom>. – Дата доступа: 15.05.2017.
6. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О. С. Никольская [и др.]. – М. : Теревинф, 2011. – 224 с.
7. Сивашинская, Е. Ф. Дети с синдромом Аспергера. Взаимодействие в семье и школе / Е. Ф. Сивашинская ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2012. – 99 с.
8. Wing, L. Asperger's syndrome: a clinical account / L. Wing // Psychological Medicine. – 1981. – Vol. 11. – P. 115–129.
9. Attwood, T. The Complete Guide to Asperger's syndrome / T. Attwood. – London : Jessica Kingsley Publishers, 2006. – 397 p.
10. Frith, U. Autism and «theory of mind» / U. Frith // Diagnosis and treatment of autism. – New York : Plenum press, 1989. – С. 33–52.
11. Нейсон, Б. О ключевых проблемах аутизма. Продолжение / Б. Нейсон // Аутизм и нарушения развития ; пер. с англ. Л. Г. Бородиной. – 2016. – Т. 14, № 1. – С. 57–64.
12. Myles, B. S. Asperger Syndrome and Difficult Moments: Practical Solutions for Tantrums, Rage and Meltdowns / B. S. Myles, J. Southwick. – AAPC Publishing, 2005. – 158 p.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 18.05.2017

#### ***Sivashinskaya E.F. Pedagogical Conditions of Inclusive Education of Students with Autism Spectrum Disorders***

*The article reveals some theoretical and practical aspects of inclusive education of students with autism spectrum disorders who are enrolled in higher education establishments. The concept of inclusive higher education is clarified in the article. It proves the necessity of improving the inclusive competence of University teachers. The article contains a brief description of Asperger's syndrome as autism spectrum disorder and describes specificity of its manifestation in adolescence. The main pedagogical conditions of a successful educational inclusion of such students are defined. The adaptive educational environment corresponding to their special educational needs is described.*

УДК 796.433.1

**С.К. Якубович<sup>1</sup>, А.Н. Козулько<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ст. преподаватель каф. теории и методики физического воспитания  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

<sup>2</sup>доц. каф. физического воспитания и спорта  
Брестского государственного технического университета  
e-mail: <sup>1</sup>sergini0982@mail.ru; <sup>2</sup>nissan81283@yandex.ru

## **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ СИЛЬНЕЙШИХ ТОЛКАТЕЛЕЙ ЯДРА**

*Рассматривается соревновательная надежность как одна из составной части спортивной деятельности на примере толкания ядра. Приводится ее сравнительный анализ сильнейшими легкоатлетами-метателями на Олимпийских играх и чемпионатах мира по легкой атлетике. Представлена оценка, позволяющая определить уровень соревновательной надежности в метательных дисциплинах, а также представителей других скоростно-силовых видов спорта.*

### **Введение**

Толкание ядра относится к техническим видам легкой атлетики и входит в соревновательную программу Олимпийских игр у мужчин начиная с 1896 г. За столь продолжительный период времени техника данного вида метаний неоднократно менялась. Свою современную основу она приобрела в 1950-х гг. – техника толкания способом со «скачка». Однако уже в начале 1960-х гг. впервые был описан способ круговым махом, известный как «способ А. Барышникова», усовершенствованный его тренером В.И. Алексеевым и названный так в честь спортсмена, установившего в 1976 г. рекорд мира – 22,00 м [1; 2]. Применение в соревновательной практике указанных способов показывает равнозначность их результатов. Например, рубеж в 23,00 м был преодолен американским атлетом Р. Барнсом (23,12 м) круговым махом, а второй в истории результат (23,06 м) был показан спортсменом из ГДР У. Тиммерманом способом со «скачка».

Важно заметить, что достижение определенно высоких результатов в метательных дисциплинах, в частности в толкании ядра, позволяющих спортсмену выигрывать или становиться призером крупных международных соревнований, невозможно без хорошей комплексной подготовленности, включающей различные ее стороны: техническую, тактическую, физическую, психологическую, теоретическую [3–5], причем в условиях соревнований эти стороны представлены, как правило, в интегрированном виде. Кроме того, удачное выступление в экстремальных условиях спортивного соревнования показывает, насколько велика надежность спортсмена.

Так, говоря о надежности в спорте (спортсмена) на международной арене, следует подчеркнуть, что в настоящее время ее роль весьма актуальна: это один из показателей престижности государства, современного состояния развития спорта, уровня социального развития нации. В определенной степени по уровню развития спорта можно судить и об уровне развития отдельного государства. Вместе с тем надежное выступление спортсменов на крупнейших соревнованиях повышает социальную значимость спорта и каждого из участников этого процесса. Поэтому проблеме надежности в спорте (прежде всего соревновательной надежности) как составной части спортивной деятельности необходимо уделять особое внимание.

Соревновательная надежность важна и в практике спорта высших достижений, что подтверждается исследованиями в данной области, согласно которым рассматриваемую проблему необходимо разрешать, используя системный, комплексный, междисциплинарный подход [6]. Следует отметить, что соревновательная надежность является

еще и результатом всей системы подготовки спортсмена к ответственным соревнованиям. В данном контексте следует прежде всего определиться с понятием соревновательной надежности. Так, существует достаточно большое количество определений этого понятия. По нашему мнению, применительно к толканию ядра (как одной из метательных дисциплин) может быть использовано следующее определение. Соревновательная надежность – обобщенная функциональная характеристика, количественно измеряемая вероятностью удачной попытки выполнить упражнение в заданных условиях (В.Б. Коренберг, 1979) [6]. При этом важна как сама соревновательная надежность спортсмена, так и ее показатели: стабильность, устойчивость по отношению к сбивающим факторам, целесообразная вариативность, экономичность [3]. В нашем случае предметом исследования стала соревновательная надежность.

Цель исследования – определение соревновательной надежности в толкании ядра на основе сравнительного анализа выступления сильнейших легкоатлетов-метателей на Олимпийских играх и чемпионатах мира по легкой атлетике.

Методы исследования: анализ специальной научно-методической литературы, сбор и изучение документальных материалов, содержащих итоговую информацию участия сильнейших толкателей ядра на крупных международных соревнованиях, методы математической статистики.

#### **Методика исследования**

Согласно существующим правилам соревнований в толкании ядра в финальную часть крупных соревнований (Олимпийские игры и чемпионаты мира по легкой атлетике) отбираются 12 спортсменов, показавших лучшие результаты в квалификации. Затем после выполнения первых трех попыток в финале 8 спортсменов, имеющих лучшие результаты, получают еще по три попытки, которые выполняются в обратной последовательности по отношению к результатам, зафиксированным после первых трех попыток. Победителем считается спортсмен, показавший наилучший результат во всех попытках финальной части соревнований. В случае если два и более участников имеют одинаковый результат, преимущество отдается тому спортсмену, который в ходе соревнований (в финале) показал второй лучший результат в остальных попытках [7].

Для оценки соревновательной надежности толкателей ядра были отобраны по три лучших результата, показанных на Олимпийских играх и чемпионатах мира по легкой атлетике. За основу был взят результат в 20,00 м и более, который впервые был зарегистрирован на Олимпийских играх, а в дальнейшем и на чемпионатах мира по легкой атлетике. Данный результат и сейчас позволяет отбираться на многие крупные соревнования. Например, современный квалификационный норматив Олимпийских игр и чемпионатов мира по легкой атлетике составляет 20,65 м.

В дальнейшем для изучения соревновательной надежности сильнейших толкателей ядра проводились расчетные действия над всеми попытками (в количестве шести), показанными победителями и призерами крупных международных соревнований, что позволило вычислить предлагаемый нами коэффициент соревновательной надежности (КСН). Коэффициент соревновательной надежности определяется процентным соотношением удачных попыток к количеству всех попыток:

$$\text{КСН} = \frac{\text{удачные попытки}}{\sum \text{всех попыток}} \times 100.$$

На основе полученных данных была выведена шкала уровня соревновательной надежности спортсменов (таблица 1).

Таблица 1. – Шкала уровня соревновательной надежности спортсменов, %

Уровень соревновательной надежности	Значение КСН
Высокий	81–100
Выше среднего	61–80
Средний	41–60
Ниже среднего	21–40
Низкий	1–20

Предлагаемая система определения уровня соревновательной надежности спортсменов рассчитывалась для каждого ранга соревнований в отдельности, после чего внутри каждого ранга соревнований был вычислен средний коэффициент соревновательной надежности ( $КСН_{ср}$ )

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ участия спортсменов в соревнованиях скоростно-силового характера, к которым относится толкание ядра, показывает, что для оценки соревновательной надежности атлетов используются различные подходы. Например, одни специалисты в качестве показателя соревновательной надежности используют соотношение удачных (приводящих к заданному результату) и неудачных попыток при неоднократном выполнении их в процессе соревнований [3], другие – устойчивость результата (сравнительно малая изменчивость) как качественную характеристику технического мастерства спортсменов (освоенности движения) [8; 9].

Мы проводили исследования по определению КСН сильнейших толкателей ядра (победителей и призеров) на Олимпийских играх за более чем 50-летний период (с 1964 по 2016 г.) и всех чемпионатов мира по легкой атлетике (с 1983 по 2015 г.).

Анализ участия спортсменов в финальной части соревнований в толкании ядра на Олимпийских играх позволил получить следующие данные (таблица 2) [10–15].

Таблица 2. – Соревновательная надежность победителей и призеров в толкании ядра на Олимпийских играх

Место	Спортсмен	Страна	Результат, м	Удачные попытки	КСН, %
1964, Япония, Токио					
1	Д. Даллас	США	20,33	5	83,34
2	Р. Мэтсон	США	20,20	5	83,34
3	В. Варджу	Венгрия	19,39	5	83,34
1968, Мексика, Мехико					
1	Р. Мэтсон	США	20,54	6	100
2	Дж. Вудс	США	20,12	2	33,34
3	Э. Гуцин	СССР	20,09	4	66,67
1972, ФРГ, Мюнхен					
1	В. Комар	Польша	21,18	4	66,67
2	Дж. Вудс	США	21,17	6	100
3	Х. Бризеник	ГДР	21,14	6	100
1976, Канада, Монреаль					
1	У. Бейер	ГДР	21,05	5	83,34
2	Е. Миронов	СССР	21,03	6	100
3	А. Барышников	СССР	21,00	5	83,34
1980, СССР, Москва					
1	В. Киселев	СССР	21,35	5	83,34
2	А. Барышников	СССР	21,08	4	66,67



## Продолжение таблицы 2

3	У. Бейер	ГДР	21,06	3	50
1984, США, Лос-Анджелес					
1	А. Андреи	Италия	21,26	6	100
2	М. Картер	США	21,09	5	83,34
3	Д. Лаут	США	20,97	5	83,34
1988, Корея, Сеул					
1	У. Тиммерман	ГДР	22,47	6	100
2	Р. Барнс	США	22,39	5	83,34
3	В. Гюнтор	Швейцария	21,99	6	100
1992, Испания, Барселона					
1	М. Стальс	США	21,70	4	66,67
2	Д. Доринг	США	20,96	4	66,67
3	В. Лыхо	СНГ	20,94	5	83,34
1996, США, Атланта					
1	Р. Барнс	США	21,62	5	83,34
2	Дж. Година	США	20,79	4	66,67
3	А. Багач	Украина	20,75	4	66,67
...9	Д. Гончарук	Беларусь	19,79	1	33,34
2000, Австралия, Сидней					
1	А. Харью	Финляндия	21,29	4	66,67
2	А. Нельсон	США	21,21	4	66,67
3	Дж. Година	США	21,20	4	66,67
...9	А. Михневич	Беларусь	19,48	1	33,34
2004, Греция, Афины					
1	А. Нельсон	США	21,16	1	16,67
2	Й. Олсен	Дания	21,07	4	66,67
3	М. Мартинес	Испания	20,84	5	83,34
4	А. Михневич	Беларусь	20,60	3	50
5	Ю. Белов	Беларусь	20,34	3	50
2008, Китай, Пекин					
1	Т. Маевски	Польша	21,51	5	83,34
2	К. Кантвелл	США	21,09	6	100
3	Д. Армстронг	Канада	21,04	3	50
...9	Ю. Белов	Беларусь	20,06	1	33,34
2012, Великобритания, Лондон					
1	Т. Маевски	Польша	21,89	5	83,34
2	Д. Шторль	Германия	21,86	3	50
3	Р. Хоффа	США	21,23	5	83,34
...8	П. Лыжин	Беларусь	20,69	3	50
2016, Бразилия, Рио-де-Жанейро					
1	Р. Краузер	США	22,52	6	100
2	Дж. Ковач	США	21,78	3	50
3	Т. Уолш	Новая Зеландия	21,36	5	83,34

Представленные в таблице 2 результаты отражают реальную картину выступления победителей и призеров рассматриваемого вида метаний на главных стартах четырехлетия. Стоит отметить, что 78,57 % спортсменов не использовали все 6 соревновательных попыток. Из них 48,48 % выполнили по 5 попыток, а оставшиеся 30,09 % спортсменов использовали от одной до четырех удачных попыток. Так, в 2004 г. (Греция, Афины) американский атлет А. Нельсон выполнил всего одну удачную попытку

и стал олимпийским чемпионом. КСН<sub>ср</sub> спортсменов на Олимпийских играх составил 76,59 %, что соответствует уровню выше среднего.

Анализируя результаты выступления белорусских толкателей ядра на Олимпийских играх, можно отметить, что дважды наши соотечественники были в восьмерке сильнейших (2004 и 2012 гг.). Однако из шести возможных попыток спортсмены смогли реализовать лишь по три, что составляет 50 %. Трижды (1996, 2000 и 2008 гг.) белорусские толкатели ядра в итоговом протоколе были девятыми и всего использовали по одной попытке (33,34 %). КСН<sub>ср</sub> составил 41,67 %, что является средним уровнем.

Данные выступления сильнейших толкателей ядра на чемпионатах мира по легкой атлетике представлены в таблице 3 [10; 16–20].

Таблица 3. – Соревновательная надежность победителей и призеров в толкании ядра на чемпионатах мира по легкой атлетике

Место	Спортсмен	Страна	Результат, м	Удачные попытки	КСН, %
1983, Финляндия, Хельсинки					
1	Э. Сарул	ПНР	21,39	4	66,67
2	У. Тиммерман	ГДР	21,16	5	83,34
3	Р. Махура	ЧССР	20,98	3	50
1987, Италия, Рим					
1	В. Гюнтор	Швейцария	22,23	6	100
2	А. Андреи	Италия	21,88	4	66,67
3	Дж. Бреннер	США	21,75	4	66,67
1991, Япония, Токио					
1	В. Гюнтор	Швейцария	21,67	5	83,34
2	Л. Нильсен	Норвегия	20,75	6	100
3	А. Клименко	СССР	20,34	5	83,34
1993, Германия, Штутгарт					
1	В. Гюнтор	Швейцария	21,97	6	100
2	Р. Барнс	США	21,80	4	66,67
3	А. Багач	Украина	20,40	3	50
1995, Швеция, Гетеборг					
1	Дж. Година	США	21,47	5	83,34
2	М. Халвари	Финляндия	20,93	5	83,34
3	Р. Барнс	США	20,41	3	50
...8	Д. Гончарук	Беларусь	19,39	4	66,67
1997, Греция, Афины					
1	Дж. Година	США	21,44	5	83,34
2	О. Будер	Германия	21,24	5	83,34
3	К. Хантер	США	20,33	3	50
1999, Испания, Севилья					
1	К. Хантер	США	21,79	4	66,67
2	О. Будер	Германия	21,42	5	83,34
3	А. Багач	Украина	21,26	3	50
2001, Канада, Эдмонтон					
1	Дж. Година	США	21,87	2	33,34
2	А. Нельсон	США	21,24	4	66,67
3	А. Харью	Финляндия	20,93	6	100
2003, Франция, Сен-Дени					
1	А. Михневич	Беларусь	21,69	5	83,34
2	А. Нельсон	США	21,26	4	66,67

## Продолжение таблицы 3

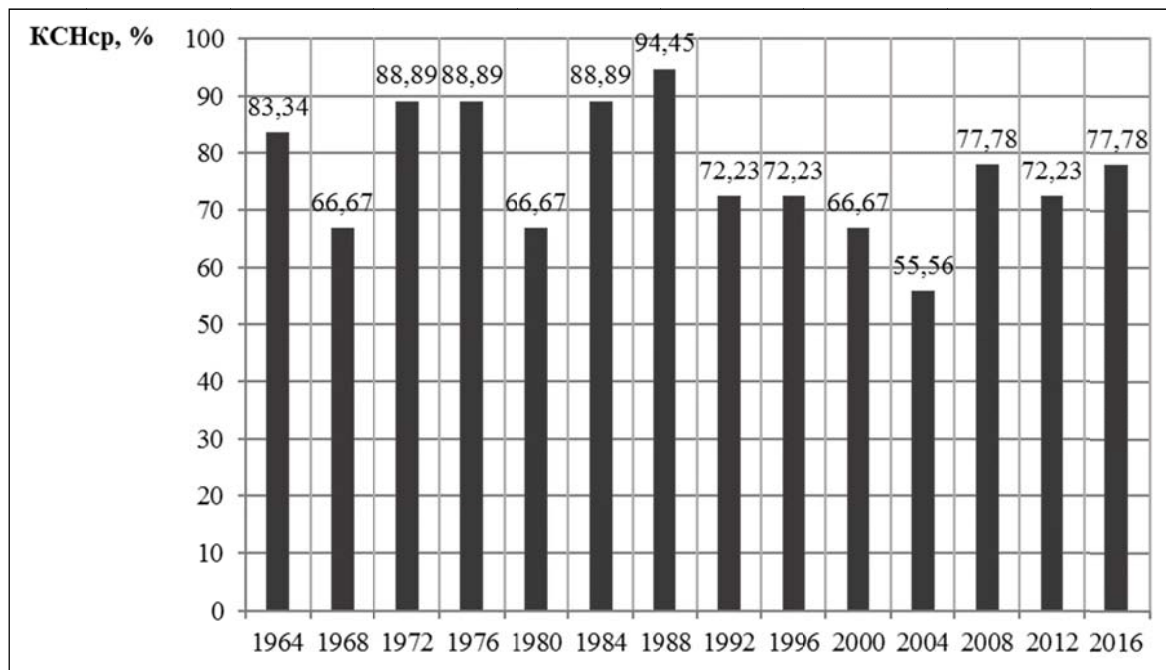
3	Ю. Белонюг	Украина	21,10	4	66,67
2005, Финляндия, Хельсинки					
1	А. Нельсон	США	21,73	4	66,67
2	Р. Смит	Нидерланды	21,29	5	83,34
3	Р. Бартельс	Германия	20,99	5	83,34
2007, Япония, Осака					
1	Р. Хоффа	США	22,04	5	83,34
2	А. Нельсон	США	21,61	2	33,34
3	Р. Смит	Нидерланды	21,13	3	50
...7	Ю. Белов	Беларусь	20,34	2	33,34
2009, Германия, Берлин					
1	К. Кантвелл	США	22,03	5	83,34
2	Т. Маевски	Польша	21,91	6	100
3	Р. Бартельс	Германия	21,37	6	100
...6	П. Лыжин	Беларусь	20,98	1	16,67
2011, Республика Корея, Тэгу					
1	Д. Шторль	Германия	21,78	3	50
2	Д. Армстронг	Канада	21,64	5	83,34
3	К. Кантвелл	США	21,36	4	66,67
2013, Россия, Москва					
1	Д. Шторль	Германия	21,73	3	50
2	Р. Уитинг	США	21,57	4	66,67
3	Д. Армстронг	Канада	21,34	6	100
2015, Китай, Пекин					
1	Дж. Ковач	США	21,93	5	83,34
2	Д. Шторль	Германия	21,74	4	66,67
3	О. Ричардс	Ямайка	21,69	3	50

Как видно из таблицы 3, лишь 15,56 % спортсменов использовали все шесть попыток, а 84,44 % толкателей ядра от одной до пяти. Из них 33,33 % атлетов выполнили пять попыток; 26,67 % – четыре; 20,00 % – три и 4,44 % – две.  $KCH_{cp}$  спортсменов в метании ядра на чемпионатах мира по легкой атлетике составил 72,60 %. Это соответствует уровню соревновательной надежности выше среднего.

Анализ участия наших соотечественников в мировых первенствах показал, что в 1995, 2003, 2007 и 2009 гг. белорусские спортсмены были в финальной части. «Золотым» стал 2003 г. (Франция, Сен-Дени), когда А. Михневич с результатом 21,69 м выиграл соревнования. При этом он использовал пять попыток (83,34 %). Еще на трех чемпионатах мира по легкой атлетике белорусские толкатели ядра завоевали восьмое (1995 г.), седьмое (2007 г.) и шестое (2009 г.) места.

Из шести возможных попыток удачными были: в 1995 г. четыре, что составляет 66,67 %; в 2007 г. – две (33,34 %); в 2009 г. – одна (16,67 %).  $KCH_{cp}$  белорусских толкателей ядра равен 50,01 %, что является средним уровнем.

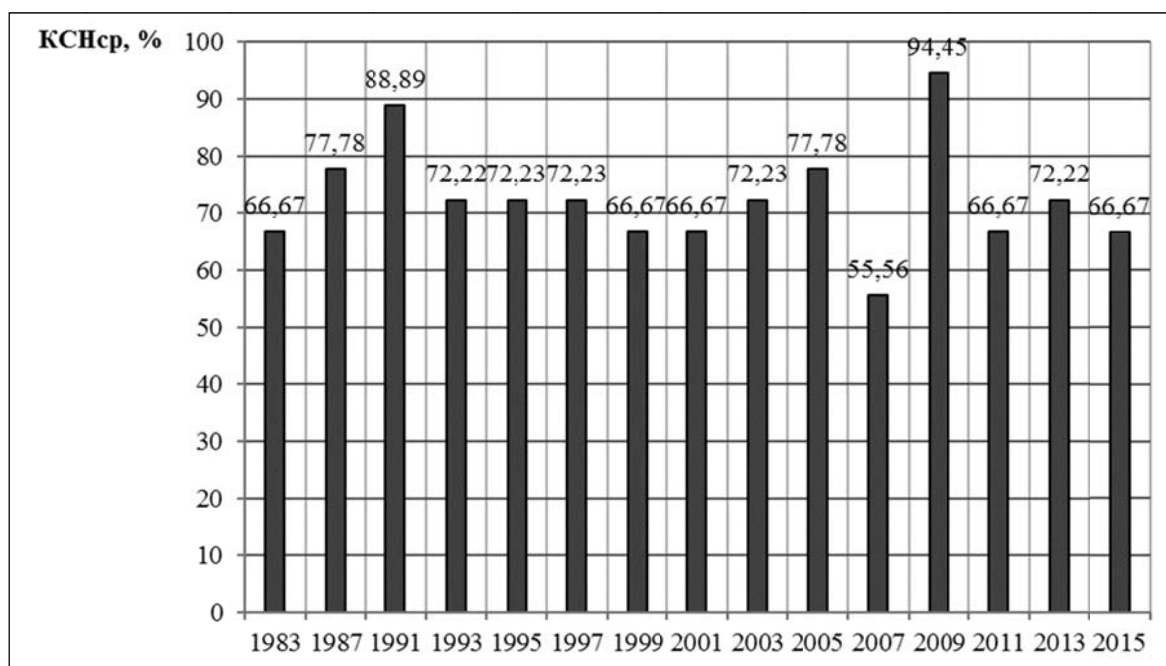
Кроме того, произведенный сравнительный анализ соревновательной надежности легкоатлетов-метателей внутри каждого ранга соревнований – Олимпийских игр и чемпионатов мира по легкой атлетике – позволил выявить ее динамику. Так,  $KCH_{cp}$  на Олимпийских играх имеет вид волнообразной кривой (рисунок 1).



**Рисунок 1. – Показатели КСН<sub>ср</sub> победителей и призеров в толкании ядра на Олимпийских играх**

Из рисунка 1 следует: диапазон колебаний КСН<sub>ср</sub> составляет от 66,67 до 88,89 %. Исключением являются два олимпийских года: 1988 и 2004, – когда были отмечены самый высокий и самый низкий уровни. Так, в 1988 г. при установлении У. Тиммерманом олимпийского рекорда (22,47 м) КСН<sub>ср</sub> был равен 94,45 % (высокий уровень), а в 2004 г., наоборот, КСН<sub>ср</sub> составил лишь 55,56 % (средний уровень).

Сравнительный анализ соревновательной надежности сильнейших атлетов в толкании ядра на чемпионатах мира по легкой атлетике показан на рисунке 2.



**Рисунок 2. – Показатели КСН<sub>ср</sub> победителей и призеров на чемпионатах мира по легкой атлетике**

Данные рисунка 2 указывают на наличие определенных колебаний в КСН<sub>ср</sub>: говоря о наименьшем значении, следует отметить, что в 2007 г. победитель и призеры имели средний уровень соревновательной надежности – 55,56 %. На следующем чемпионате мира по легкой атлетике в 2009 г. это значение было самым высоким – 94,45 % (результат победителя был 22,03 м, а серебряного и бронзового призеров – 21,91 и 21,37 м), что соответствует высокому уровню. Интересен еще и такой факт: наиболее часто встречающимся КСН<sub>ср</sub> являются 66,67, 72,22 и 72,23 %, которые относятся к уровню выше среднего.

### **Заключение**

1. Проведенный анализ выступления победителей и призеров в толкании ядра на Олимпийских играх и чемпионатах мира по легкой атлетике показал объективную картину соревновательной надежности спортсменов в данном виде легкоатлетических метаний.

2. Все рассмотренные результаты выступлений легкоатлетов – толкателей ядра на Олимпийских играх и чемпионатах мира имели выше среднего и высокий уровень (по предложенной шкале) соревновательной надежности толкателей ядра. Это говорит о том, что все ведущие атлеты стараются выйти на пик спортивной формы к самым значимым соревнованиям. Исключение составил период времени с 2004 по 2007 г., когда произошло снижение показателя соревновательной надежности до среднего уровня.

3. Сравнительный анализ соревновательной надежности на Олимпийских играх показал, что в 1988 г., когда был установлен олимпийский рекорд 22,47 м, продержавшийся 28 лет, КСН<sub>ср</sub> составил 94,45 %, что соответствует высокому уровню и является наивысшим по отношению к другим олимпийским годам.

4. Сравнительный анализ соревновательной надежности на чемпионатах мира по легкой атлетике показал, что в 2009 г. КСН<sub>ср</sub> составил 94,45 %, что соответствует высокому уровню и является наивысшим по отношению к другим чемпионатам мира по легкой атлетике.

5. На Олимпийских играх и чемпионатах мира по легкой атлетике белорусские толкатели ядра приняли участие в девяти соревнованиях. Лишь однажды, на чемпионате мира 2003 г., была завоевана золотая медаль (А. Михневич). При этом КСН<sub>ср</sub> белорусских спортсменов на Олимпийских играх составил 41,67 % (средний уровень), на чемпионатах мира по легкой атлетике – 50,01 % (средний уровень). Вместе с тем достаточно большая часть результатов белорусских атлетов не была отражена в связи с дисквалификацией спортсменов и аннулированием всех результатов.

6. Повышение уровня соревновательной надежности белорусских метателей возможно при применении в учебно-тренировочном процессе различных «сбивающих» факторов. Например, используя фактор неожиданности, когда спортсмену заранее не сообщают о проведении в учебно-тренировочном занятии «прикидки»; или используя фактор внешней среды (проводить соревнования при неблагоприятных погодных условиях: дождь, ветер, изменение температуры). Можно применять в соревнованиях нестандартные (неудобные) снаряды, проводить соревнования («прикидки») на больших стадионах при наличии шумовых эффектов, вносить изменения в календарь соревнований спортсменов (изменять количество стартов).

7. В процессе подготовки к важнейшим соревнованиям особое внимание следует уделять психологической составляющей спортсменов-метателей с целью контроля их психоэмоционального состояния, что будет способствовать регулированию уровня их предстартового эмоционального возбуждения.

8. В перспективе планируется разработать и внедрить комплексную методику по совершенствованию соревновательной надежности в подготовку резерва и национа-

льной сборной команды Республики Беларусь по легкоатлетическим метаниям (в частности, толканию ядра).

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ланка, Я. Е. Биомеханика толкания ядра / Я. Е. Ланка, А. А. Шалманов. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 72 с.
2. Sport: Regeln, Technik, Taktik : Über 200 Sportarten / red. E. Klein. – München : Dorling Kindersley Verlag, 2007. – 448 s.
3. Матвеев, Л. П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты : учеб. для вузов физ. культуры / Л. П. Матвеев. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Совет. спорт, 2010. – 340 с.
4. Иванченко, Е. И. Основы системы спортивной подготовки : учеб.-метод. пособие / Е. И. Иванченко ; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск : БГУФК, 2012. – 278 с.
5. Барчуков, И. С. Физическая культура и спорт: методология, теория, практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Барчуков, А. А. Нестеров ; под. общ. ред. Н. Н. Маликова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 528 с.
6. Плахтиенко, В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – 176 с.
7. Врублевский, Е. П. Правила, организация и судейство соревнований по легкой атлетике (в вопросах и ответах) : метод. рекомендации / Е. П. Врублевский, Л. Г. Врублевская. – Пинск : ПолесГУ, 2015. – 63 с.
8. Устойчивость технических действий элитных метателей / Э. П. Позюбанов [и др.] // Науч. тр. НИИ физ. культуры и спорта Респ. Беларусь / редкол.: Н. Г. Кручинский (гл. ред.) и [др.] ; Науч.-исслед. ин-т физ. культуры и спорта Респ. Беларусь. – Минск : БГУФК, 2012. – Вып. 11. – С. 276–283.
9. Устойчивость соревновательной деятельности элитных женщин-метателей / Э. П. Позюбанов [и др.] // Мир спорта. – 2013. – № 1. – С. 20–24.
10. Спортивная статистика – Международные соревнования. Архив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.todor66.com>. – Дата доступа: 16.04.2017.
11. Табло Олимпиады. Ядро // Лег. атлетика. – 1976. – № 10. – С. 27.
12. «Золото» лужниковских секторов. Ядро // Лег. атлетика. – 1980. – № 10. – С. 31–32.
13. Der Sport – Brockhaus: alles vom Sport von A–Z. – Wiesbaden : Brockhaus, 1984. – 624 s.
14. Табло Олимпиады. Ядро // Лег. атлетика. – 1988. – № 12. – С. 16.
15. Табло Олимпиады. Ядро // Лег. атлетика. – 1992. – № 10–11. – С. 11.
16. Табло чемпионата мира. Ядро // Лег. атлетика. – 1983. – № 10. – С. 29.
17. Табло чемпионата мира. Ядро // Лег. атлетика. – 1987. – № 11. – С. 21.
18. Толкания ядра // Лег. атлетика. – 1991. – № 11. – С. 18–19.
19. Табло чемпионата. Ядро // Лег. атлетика. – 1993. – № 9–10. – С. 31.
20. Чемпионат мира по легкой атлетике – 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org>. – Дата доступа: 14.04.2017.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 30.08.2017

#### ***Yakubovich S.K., Kozulko A.N. Comparative Analysis of Competitive Reliability of the Strongest Shot-Putters***

*In the article the competitive reliability as one of the component of sports activity on the example of shot put is considered, its comparative analysis by the strongest athletes-throwers at the Olympic Games and the track and field athletics World Cups is provided, the assessment allowing to determine the level of competitive reliability in throwing disciplines and also representatives of other high-speed strength sports is presented.*

УДК 796.012:796.015

**А.И. Каранкевич**

ст. науч. сотрудник научно-исследовательского отдела  
Могилевского института Министерства внутренних дел Республики Беларусь  
[karankevich2010@rambler.ru](mailto:karankevich2010@rambler.ru)

## **КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

*На основании проведенных исследований раскрывается метрологическое обоснование количественных и качественных критериев оценки компонентов профессионально важных психофизических качеств курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел Республики Беларусь. Применение надежной и информативной методики диагностики профессионально важных психофизических качеств дает основания на научной основе осуществлять оценку уровня готовности и подготовленности курсантов к будущей профессиональной деятельности, а разработка научно обоснованных критериев диагностики психофизического потенциала позволяет соотносить их с малой вероятностью ошибки к специфике будущей службы в конкретном подразделении системы органов внутренних дел.*

### **Введение**

В условиях совершенствования системы отбора потенциальных сотрудников органов внутренних дел (ОВД) на службу предъявляются все более высокие требования к уровню их профессионально важных психофизических качеств.

В настоящее время в системе МВД существует большое количество разнообразных тестовых заданий [1–6], с помощью которых можно выявить и оценить уровень профессионально важных психофизических качеств, однако в большинстве случаев эти тесты не имеют сходства с психофизической структурой по интеллектуально-когнитивным, психомоторным, двигательным-кондиционным и координационным компонентам, проявляемых в специфических условиях служебной деятельности сотрудников.

На основе дифференцированной оценки профессионально важных психофизических качеств потенциальных сотрудников ОВД возможно определить пригодность их к службе в подразделениях силовых структур, а также осуществлять эффективное планирование и управление профессионально-прикладной физической подготовкой курсантов учреждений образования МВД.

Метрологическое обоснование разработанной нами методики диагностики профессионально важных психофизических качеств курсантов МВД по критериям добротности (надежность и информативность) позволяет говорить об объективности данных о степени готовности и подготовленности обучающихся к предстоящей профессиональной деятельности. Проведенные собственные исследования свидетельствуют о возможности использования широкой батареи тестов (компьютерных и моторных) для получения достаточно надежных и информативных оценок параметров развития интеллектуальных, психомоторных, кондиционных и координационных компонентов психофизической подготовленности [7]. В данной связи возникает необходимость разработки шкал измерений количественных и качественных критериев оценки профессионально важных психофизических качеств, что обусловлено выраженными индивидуальными различиями каждого курсанта.

### **Материал исследований**

В практике спортивной метрологии наибольшее распространение получили четыре шкалы измерений: шкала наименований, шкала порядка, шкала интервалов и шкала отношений [8–10]. В контексте нашего исследования нами применялась шкала порядка с вычислением ранговых критериев, которая использовалась при оценке физиче-

ской, психологической и технической подготовленности курсантов. Для количественных и качественных описаний оценок результатов тестирования использовалась стандартная шкала, в основе которой лежит пропорциональная шкала и стандартное (средне-квадратическое) отклонение (Т-шкала). Формула расчета имеет следующий вид:

$$T = 50 + 10 \frac{X_i - \bar{X}}{\sigma} = 50 + 10 \cdot Z,$$

где Т – оценка результата в тесте; 50 – средний результат, выраженный в баллах; 10 – коэффициент приведения;  $X_i$  – показанный результат;  $\bar{X}$  – средний результат;  $\sigma$  – стандартное отклонение; Z – нормированный показатель (отношение разности частного центрального отклонения к групповому стандартному отклонению).

В ходе оценки комплексных интегральных показателей профессионально важных психофизических качеств применялись два подхода: первый при построении «профиля» курсанта с графическим описанием сильных и слабых сторон подготовленности; второй, интегральный, при приведении показателей (тестирования, измерения) к единой единице измерений (10-балльной шкале).

По мнению ряда авторов [1; 4; 11–14], в системе профессионального отбора курсантов в силовые структуры отсутствуют исследования, в которых рассматривается разработка алгоритма оценки готовности и подготовленности будущих специалистов. Решению проблемы диагностики и отбора способствовало разграничение величины результата в виде сопоставительных норм, которые позволили отнести курсантов к той или иной степени готовности и подготовленности. В этой связи нами предлагаются основные этапы алгоритма разработки сопоставительных норм:

- 1) выбор испытуемых (одной выборочной совокупности) – курсанты МВД;
- 2) диагностика и оценка показателей психофизической подготовленности по всем исследуемым тестам;
- 3) определение средней величины ( $\bar{X}$ ) и стандартного отклонения ( $\sigma$ );
- 4) значение  $\bar{X} \pm 0,5\sigma$  – средняя норма, а остальные градации определяются в зависимости от избранного коэффициента при данной  $\sigma$  (ниже средней – выше средней; низкая – высокая; очень низкая – очень высокая). Для середины 10-балльной шкалы (между 5 и 6 баллами) берется интервал на  $\pm 0,50\sigma$ , каждый последующий балл в обе стороны от баллов 5 и 6 составляет интервал в  $0,5\sigma$ ;
- 5) оценка профессионально важных психофизических качеств выражена в абсолютных величинах по 10-балльной шкале путем расчета средних арифметических значений согласно закону «нормальной кривой» (таблица 1).

Таблица 1. – Характеристика 10-балльной шкалы

Качественные и количественные показатели 10-балльной шкалы				$\times -1,99\sigma$	$\leq x + 1,99\sigma$
Уровень 1 порядка	Уровень 2 порядка	Словесное описание	Оценка, балл		
Высокий	Высокий	Превосходно	10	–	–1,99
		Отлично	9	–1,51	–1,95
	Выше среднего	Почти отлично	8	–1,01	–1,50
Очень хорошо		7	–0,51	–1,00	
Средний	Средний	Хорошо	6	–0,50	–0,50
		Почти хорошо	5	+0,50	+0,50
Низкий	Ниже среднего	Весьма удовлетворительно	4	+0,51	+1,00
		Удовлетворительно	3	+1,01	+1,50
	Низкий	Почти удовлетворительно	2	+1,51	+1,99
		Неудовлетворительно	0–1	+1,99	+



Нормативы для оценки профессионально важных психофизических качеств рассчитываются по правилу трех сигм на основании стандартного отклонения от среднего арифметического значения.

Оценка **психомоторного компонента** психофизических способностей (функциональное состояние нервно-мышечного аппарата, сенсомоторики и психических познавательных процессов) проводилась с помощью комплексной компьютерной психодиагностической программы «Effecton Studio 2007». Для оценки психомоторных способностей были выбраны: сенсомоторные способности (простая зрительно-моторная реакция; простая аудиомоторная реакция; сложная зрительно-моторная реакция выбора; реакция на движущийся объект, количество опережающих и запаздывающих реакций; время реакции на сигналы без и с помехами, коэффициент помехоустойчивости); психические познавательные процессы: переключаемость и распределение внимания, объем внимания, устойчивость внимания при дефиците времени); функциональное состояние нервно-мышечного аппарата (теппинг-тест, показатель динамической работоспособности, лабильность двигательного аппарата, тип нервной системы и точность восприятия времени).

**Интеллектуальные способности** оценивались с помощью теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, который показывал уровень проявления:

- 1) долговременной памяти (субтест 1);
- 2) умение производить классификации вербального материала (субтест 2);
- 3) способности находить и устанавливать аналогии между вербальными понятиями (субтест 3);
- 4) умения производить обобщение вербального материала (субтест 4);
- 5) оперативной памяти и эффективности ее работы (субтест 5)
- 6) индуктивного мышления, способности оперировать числами, умения устанавливать закономерности числового ряда (субтест 6);
- 7) внимания, точности восприятия в визуальной сфере (субтест 7);
- 8) пространственного воображения (субтест 8);
- 9) кратковременной памяти (субтест 9).

В итоге определялась сумма интегральных показателей умственных способностей.

Разработанные количественные характеристики оценивания уровня психомоторного и интеллектуального компонентов психофизического потенциала курсантов представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Разработанная характеристика 10-балльной шкалы уровня психомоторной (ПК) и интеллектуальной (ИК) подготовленности курсантов МВД

Исследуемые показатели	Количественные характеристики (10-балльная шкала)										
	1<	2	3	4	5	6	7	8	9	>10	
<b>Психомоторный компонент</b>											
Динамическая работоспособность, у.ед.	50	100	150	200	250	300	350	400	450	500	
Лабильность двигательного аппарата, у.ед.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Тип нервной системы	Слабый			Средний				Сильный			
Точность восприятия времени, %	40	45	50	55	60	65	70	75	85	90	
Простая зрительно-моторная реакция, м/с	330	320	309	299	288	278	268	257	247	237	
Простая аудио-моторная реакция, м/с	290	280	270	250	240	230	220	210	200	190	
Сложная зрительно-моторная реакция, м/с	457	442	427	412	398	383	368	353	338	324	

## Продолжение таблицы 2

Реакция на движущийся объект, м/с	95	87	79	71	63	54	46	38	30	22
Количество опережающих реакций, п	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0
Количество запаздывающих реакций, п	18	16	14	12	10	8	6	4	2	0
Время реакции на сигналы без помех, м/с	672	641	610	579	548	517	486	455	424	393
Время реакции на сигналы с помехами, м/с	670	637	605	573	541	509	477	445	412	380
Коэффициент помехоустойчивости, %	64	68	72	76	80	84	88	92	96	100
Переключаемость и распределение, с	294	279	263	247	231	216	200	184	169	153
Количество ошибок	25	22	19	17	14	12	9	7	4	0
Объем внимания, у.ед.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Устойчивость зрительного внимания, %	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Интеллектуальный компонент, балл										
Долговременная память	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Производство классификаций вербального материала	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Способность находить и устанавливать аналогии между вербальными понятиями	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Умение производить обобщение вербального материала	1	2	3	5	7	9	11	13	15	16
Оперативная память	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Способность оперировать числами	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Внимание, точность восприятия в визуальной сфере	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Пространственное воображение	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Кратковременная память	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сумма интегральных показателей УС (интегральный коэффициент)	9	18	27	37	47	57	67	77	87	96

**Кондиционные способности** оценивались с помощью тестов, результаты которых показывали уровень проявления:

- 1) силовых, скоростно-силовых способностей, общей выносливости;
- 2) скоростно-силовой выносливости;
- 3) скоростной выносливости.

Для оценки кондиционных способностей были выбраны тесты: «скоростная выносливость» (бег 10 × 10 м); «специальная выносливость» (бег 1 500 м); «общая выносливость» (бег 3 000 м); «подтягивание на высокой перекладине»; «коэффициент силовой выносливости (относительной силы)»; «сгибание-разгибание рук на брусьях»; «разница ЧСС (min – max) (при подтягивании и сгибании и разгибании рук)»; «коэффициент силовой выносливости»; «комплекс силовых упражнений КСУ»; «разница ЧСС (min – max) в КСУ»; «коэффициент КСУ»; «прыжки в длину» (скоростно-силовые способности); «коэффициент ССС».

**Специальные и специфические координационные способности** оценивались с помощью авторской разработки [15] по следующим параметрам:

1) способность к управлению движениями по пространственно-динамическим и временным параметрам (*стрельба в цель после выполнения поворотов: время, точность, ЧСС, коэффициент устойчивости к стрельбе с акцентом на вестибулярный аппарат – целевая точность*); *стрельба в цель после выполнения сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа: время, точность, ЧСС, коэффициент устойчивости к стрельбе при силовом акценте – целевая точность*);

2) способность к динамическому равновесию (*повороты на ограниченной опоре с ударами: 20 поворотов с ударами (время); 20 поворотов с ударами (ЧСС тах); 20 поворотов с ударами (ошибки); коэффициент равновесия*);

3) способность к перестроению движений и моторному приспособлению (*разноуровневые передвижения со стрельбой: 10 перемещений без тумбы и с тумбой (время); ЧСС (тах); сумма попаданий; коэффициент перестроения ДД с тумбой и без тумбы; интегральный коэффициент перестроения ДД (отношение с и без тумбы)*);

4) способность к согласованию движений (*упражнения с переключением двигательной деятельности: 30 переключений ДД (время); 30 переключений ДД (ЧСС тах); 30 переключений ДД (ошибки); коэффициент переключения ДД*);

5) способность к ориентированию в пространстве (*разнонаправленные передвижения к пронумерованным меткам: веер (время); ЧСС (тах); веер (время с выбором); ЧСС (тах); коэффициент ориентирование в пространстве, %; коэффициент устойчивости ориентирования в пространстве*);

6) способность к быстрому реагированию (*удары по появляющимся мишеням: 30 одиночных ударов (время простой реакции); ЧСС (тах); 30 одиночных ударов (время сложной реакции на альтернативы); коэффициент быстроты реагирования, %; коэффициент устойчивости к быстрому реагированию (min)*).

Разработанные количественные характеристики оценивания уровня кондиционного и координационного компонентов психофизического потенциала курсантов представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Разработанная характеристика 10-балльной шкалы уровня кондиционной (КНК) и координационной (КК) подготовленности курсантов МВД

Исследуемые показатели	Количественные характеристики (10-балльная шкала)										
	1<	2	3	4	5	6	7	8	9	>10	
<b>Кондиционная подготовленность курсантов (КНК)</b>											
Бег 10x10 м, с	28,4	27,8	27,2	26,6	26,0	25,4	24,9	24,3	23,7	23,1	
Бег 1 500 м, с	6:53,1	6:40,0	6:26,8	6:13,6	6:00,5	5:47,3	5:34,2	5:21,0	5:07,9	4:54,7	
Бег 3 000 м, с	15:32	15:00	14:28	13:56	13:24	12:52	12:20	11:48	11:16	10:44	
Подтягивание на высокой перекладине, п	2	4	7	10	13	16	19	22	25	28	
Сгибание-разгибание рук на брусьях, п	11	14	17	21	24	27	31	34	37	40	
Комплексно-силовое упражнение, п	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	
Прыжки в длину, см	202	210	218	226	234	242	249	257	265	273	
<b>Координационная подготовленность курсантов (КК)</b>											
Стрельба после сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа	Общее время, с	1:17,9	1:15,3	1:12,7	1:10,1	1:07,5	1:04,9	1:02,3	0:59,7	0:57,1	0:54,5
	Точность в каждой серии, п	14	16	18	20	22	24	25	26	28	30
	ЧСС	179	174	168	162	156	151	145	139	133	128

Продолжение таблицы 3

Стрельба в цель после выполнения поворотов на 360°	Общее время, мин	1:30,4	1:26,6	1:22,9	1:19,2	1:15,5	1:11,8	1:08,0	1:04,3	1:00,6	0:56,9
	Точность в каждой серии, п	14	16	18	20	22	24	25	26	28	30
	ЧСС	174	169	164	159	154	149	143	138	133	128
Повороты на ограниченной опоре с ударами	20 поворотов, мин	1:15,6	1:12,0	1:08,4	1:04,8	1:01,2	0:57,5	0:53,9	0:50,3	0:46,7	0:43,1
	ЧСС (max)	182	177	171	166	160	155	149	144	138	133
	20 поворотов, число ошибок	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Разноуровневые передвижения со стрельбой	10 перемещений без тумбы, с	24,9	23,8	22,8	21,7	20,6	19,5	18,4	17,4	16,3	15,2
	10 перемещений с тумбой, с	31,3	29,6	27,9	26,2	24,5	22,8	21,1	19,4	17,7	16,0
	ЧСС (max)	136	133	129	125	122	118	115	111	107	104
	Стрельба, сумма попаданий	54	58	63	68	73	78	83	88	93	98
Задания с быстротой переключения двигателя деятельности	30 переключений, с	56,2	54,2	52,2	50,1	48,1	46,1	44,1	42,1	40,0	38,0
	ЧСС (max)	188	184	179	175	171	166	162	157	153	148
	30 переключений, число ошибок	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Удары по появляющимся мишеням	30 одиночных ударов (простая реакция), с	20,6	20,1	19,7	19,2	18,8	18,3	17,9	17,4	17,0	16,5
	ЧСС (max)	158	152	145	139	132	126	119	112	106	99
	30 одиночных ударов (сложная реакция), с	23	22,9	22,4	21,9	21,3	20,8	20,3	19,8	19,2	18,7
Разнонаправленные передвижения к пронумерованным меткам	Бег веером, с	0:16,8	0:16,3	0:15,9	0:15,4	0:15,0	0:14,5	0:14,1	0:13,6	0:13,2	0:12,7
	ЧСС (max)	155	151	148	144	140	136	132	128	125	121
	Бег веером (время с выбором), с	28,4	27,5	26,6	25,7	24,8	23,9	23,1	22,2	21,3	20,4
	ЧСС (max) в беге веером с выбором	162	158	153	149	144	140	135	131	126	122

**Комплексные психофизические способности** оценивались по результатам преодоления полосы препятствий (ПП) с использованием авторского тренажерно-исследовательского комплекса «Лабиринт» [16]. Испытуемым необходимо было пройти ПП:

- 1) без тестов (вариант А);
- 2) с тестами (разнонаправленные передвижения к пронумерованным меткам + стрельба в цель после выполнения сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа + переключения двигательной деятельности) (вариант Б);

3) с тестами (повороты на ограниченной опоре с ударами + стрельба в цель после выполнения поворотов на 360<sup>0</sup> + удары по появляющимся мишеням) (вариант В).

Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой деятельности (ЧСС) на фоне выполнения тестовых заданий кондиционной, координационной и комплексной психофизической подготовленности осуществлялся мониторинг сердечного ритма с помощью мониторов (Polar Team System). Диагностика по ЧСС позволила выявить состояние утомления испытуемых под воздействием нагрузки разной направленности и интенсивности. В результате проведенных обследований нами были выявлены показатели кондиционной и координационной утомляемости организма и параметры двигательной-координационной выносливости к двигательным действиям, связанным со служебной деятельностью сотрудников ОВД. Разработанные количественные характеристики оценивания уровня комплексных психофизических способностей психофизического потенциала курсантов представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Характеристика 10-балльной шкалы уровня интегральной психофизической подготовленности (ИПФП) курсантов МВД

Исследуемые показатели		Количественные характеристики (10-балльная шкала)									
		1<	2	3	4	5	6	7	8	9	>10
Комплексная полоса без тестов А	Время, с	0:52	0:49	0:47	0:44	0:42	0:40	0:37	0:35	0:33	0:30
	ЧСС (мах)	198	194	190	186	182	178	174	170	166	162
	Коэффициент устойчивости к полосе	0,3	0,29	0,27	0,26	0,24	0,23	0,21	0,2	0,18	0,17
Комплексная полоса с тестами Б	Время, мин	03:41	03:32	03:22	03:13	03:04	02:55	02:46	02:37	02:28	02:19
	ЧСС (мах)	203	199	194	190	186	182	178	173	169	165
	Коэффициент устойчивости к полосе	0,75	0,81	0,87	0,93	0,99	1,05	1,11	1,16	1,22	1,28
Комплексная полоса с тестами В	Время, мин	03:44	03:35	03:27	03:19	03:11	03:03	02:55	02:46	02:38	02:30
	ЧСС (мах)	198	195	192	189	186	183	180	177	174	171
	Коэффициент устойчивости к полосе	0,81	0,85	0,88	0,92	0,96	1	1,04	1,08	1,12	1,16
Комплексная полоса с тестами А-Б-В	Отношение времени прохождения КТ-Б к полосе без тестов, %	31,29	33,89	36,5	39,11	41,72	44,32	46,93	49,54	52,15	54,75
	Отношение Времени прохождения КТ-В к полосе без тестов, %	36,46	38,4	40,34	42,28	44,21	46,15	48,09	50,03	51,96	53,9
	Интегральный показатель утомления на КТ А-Б-В	1,93	1,84	1,75	1,66	1,57	1,48	1,39	1,31	1,22	1,13
	Коэффициент устойчивости к полосе препятствий (тесты А, Б, В)	1,62	1,71	1,79	1,88	1,97	2,05	2,14	2,22	2,31	2,39

В ходе проведенных исследований наряду с оценкой количественных показателей нами осуществлялись измерения и количественная оценка качественных показателей, а именно установление соответствия между характеристиками исследуемых показателей и требованиями к ним. С позиции квалиметрии наиболее доступными и информативными приемами оценки качественных показателей являются эвристические (интуитивные), основанные на экспертных оценках и анкетировании. Применение данных подходов обусловлено выполнением технической работы со строго регламентирующими условиями и правилами.

*Экспертная оценка* выполняется путем выяснения мнений специалистов-экспертов [17; 18]. Проведение экспертизы включает следующие этапы:

1. Формирование цели (оценка и выявление профессионально важных психофизических качеств сотрудника ОВД).

2. Подбор экспертов (20 специалистов, имеющих стаж работы более 15 лет в системе ОВД; в системе образования – курсантов учреждения образования МВД, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций).

3. Выбор методики (модифицированная методика «Номенклатура профессионально важных качеств специалистов гражданской и военной сфер», разработанная Г.М. Зараковским с соавторами).

4. Проведение опроса (экспертиза проходит в одинаковых для всех экспертов условиях).

5. Анализ и обработка полученной информации. Нами использовался метод *непосредственной оценки* объектов по шкале, когда эксперт помещает каждый объект в определенный оценочный интервал («1» – не имеет значения; «2» – необходимо; «3» – крайне необходимо). Далее применялся метод ранжирования – определение относительной значимости объектов экспертизы на основе их упорядочения (наивысший и наименьший ранг). Анализ полученных данных осуществлялся автоматизированно на основе разработанного программного обеспечения на базе Microsoft Excel.

6. Оценка согласованности индивидуальных экспертных оценок (степень согласованности мнений экспертов определялась по величине *рангового коэффициента корреляции R*;  $R = 0,86$  – высокая степень согласованности).

Для оценки профессионально важных для сотрудника ОВД физических качеств (сила, скорость, выносливость, координация) в период 2012–2014 гг. нами было проведено анкетирование на базе Могилевского института МВД Республики Беларусь. Респондентами были избраны находившиеся на курсах повышения квалификации сотрудники милиции общественной безопасности (МОБ) ( $n = 50$ ): милиционеры строевых подразделений патрульно-постовой службы милиции ( $n = 39$ ) и участковые инспектора милиции ( $n = 11$ ), – а также сотрудники криминальной милиции (уголовного розыска) (КМ) ( $n = 51$ ). Все респонденты были распределены на 4 подгруппы в соответствии со стажем службы: «А» – 1–5 лет, «Б» – 6–10 лет, «В» – 11–15 лет, «Г» – 16 лет и выше [19]. В качестве экспертов выступали опытные специалисты преимущественно из числа руководящего состава региональных структур МВД.

Анкетирование проводилось на основе модифицированного проекта единой номенклатуры профессионально важных качеств специалистов гражданской и военной сфер [20]. Согласно результатам анкетного опроса сотрудников милиции было установлено, что при ранжировании профессионально важных психофизических качеств выделена их непродленная структура, что обусловлено, с одной стороны, ростом профессиональной подготовленности сотрудников (расширение и совершенствование базы специфических навыков), а с другой – возрастной и профессиональной адаптацией морфофункциональных показателей организма (что в совокупности предопределяет уровень показателей, характеризующих кондиционную и координационную готовность к службе).

### **Заклучение**

Профессиональная успешность сотрудников силовых структур обусловлена качественным отбором кандидатов на предстоящую службу. Необходимость и целесообразность разработки методик диагностики и критериев оценки профессиональной пригодности, как правило, определяются выраженными индивидуальными психофизическими различиями специалистов по уровню профессиональной эффективности и по состоянию степени выраженности у них профессионально важных качеств. Востребованность в метрологически обоснованных количественных и качественных критериев оценки прогнозирования пригодности особенно актуальна для профессий, связанных с экстремальным характером профессиональной деятельности.

Применение надежной и информативной методики диагностики профессионально важных психофизических качеств дает основания на научной основе осуществлять оценку уровня готовности и подготовленности курсантов МВД к будущей профессиональной деятельности. Разработка и метрологическое обоснование количественных и качественных критериев оценки уровня психофизического потенциала курсантов МВД позволяет соотносить их с малой вероятностью ошибки к будущей службе в конкретном подразделении ОВД. Разработанные шкалы психофизической подготовленности курсантов к будущей профессиональной деятельности позволяют эффективно осуществлять и индивидуально дифференцировать процесс профессионально-прикладной физической подготовки на разных этапах профессионального становления сотрудника ОВД.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Асхамов, А. А. Развитие физических качеств у курсантов ссузов МВД России к действиям в экстремальных ситуациях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Асхамов. – СПб., 2007. – 172 л.
2. Бойченко, С. Д. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов : монография / С. Д. Бойченко, В. Е. Костюкович, В. В. Руденик. – Гродно : ЮрСтарПринт, 2015. – 174 с.
3. Гадалов, А. В. Формирование готовности курсантов вузов МВД России к единоборству с правонарушителями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Гадалов ; Моск. акад. МВД России. – М., 2000. – 24 с.
4. Дружинин, А. В. Совершенствование координационных способностей курсантов вузов МВД России в процессе профессионально-прикладной физической подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Дружинин. – Екатеринбург, 2003. – 147 л.
5. Скалин, Ю. Е. Профессиональный психологический отбор оперативных сотрудников уголовного розыска : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. Е. Скалин. – СПб., 2009. – 20 с.
6. Шукан, С. В. Профессионально значимые физические качества сотрудника милиции / С. В. Шукан // Учен. зап. : сб. науч. тр. Белорус. гос. ун-та физ. культуры. – 2011. – Вып. 14. – С. 253–259.
7. Каранкевич, А. И. Метрологическое обоснование методики диагностики психофизической подготовленности курсантов учебных заведений Министерства внутренних дел к будущей профессиональной деятельности / А. И. Каранкевич, И. Ю. Михута // Учен. зап. : сб. науч. тр. Белорус. гос. ун-та физ. культуры. – 2017. – Вып. 20. – С. 141–148.
8. Спортивная метрология : учеб. для ин-тов физ. культуры / под ред. В. М. Зацiorsкого. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 256 с.
9. Начинская, С. В. Спортивная метрология : учеб. пособие / С. В. Начинская. – М. : Академия, 2008. – 240 с.

10. Спортивная метрология : учеб. пособие / В. В. Афанасьев [и др.]. – Ярославль : ЯГПУ, 2009. – 242 с.
11. Акулин, С. В. Формирование профессиональной готовности обучающихся в вузах силовых ведомств к оперативно-боевой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. В. Акулин. – Н. Новгород, 2014. – 191 л.
12. Калашников, А. Ф. Проблема физической и психофизической подготовки специалистов для подразделений дорожно-патрульной службы Госавтоинспекции России / А. Ф. Калашников. – Орел : ЮИ МВД России, 1997. – 147 с.
13. Козлятников, О. А. Профессионально-прикладная физическая подготовка курсантов специальных средних учебных заведений МВД России на основе моделирования условий и ситуаций задержания правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. А. Козлятников. – Волгоград, 2006. – 24 с.
14. Петров, Ю. Н. Профессиональная готовность будущих офицеров и специалистов к служебной деятельности в специализированном вузе / Ю. Н. Петров, С. В. Акулин // Вестн. Вят. гос. гуманитар. ун-та. – 2012. – № 2–3. – С. 48–51.
15. Устройство для диагностики и развития координационных способностей спортсмена в контактном единоборстве : пат. ВУ 19442, МПК А 63В 21/02, А 63В 69/22 / А. И. Каранкевич, В. Е. Васюк, В. А. Барташ, Ю. В. Воронович. – Опубл. 30.08.2015.
16. Каранкевич, А. И. Тренажерно-исследовательский комплекс «Лабиринт» в диагностике психофизической подготовленности сотрудников органов внутренних дел / А. И. Каранкевич // Состояние и перспективы технического обеспечения спортивной деятельности : материалы II Междунар. науч.-техн. конф., Минск, 17–18 окт. 2012 г. ; редкол.: И. В. Бельский [и др.]. – Минск : БНТУ, 2012. – С. 32–38.
17. Каранкевич, А. И. Экспертная оценка профессионально важных физических качеств сотрудников подразделений ГАИ МВД Республики Беларусь / А. И. Каранкевич, В. А. Барташ, О. О. Ермалович // Актуальные проблемы огневой тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки : сб. материалов Междунар. науч.-метод. конф., Могилев, 23 нояб. 2012 г. – Могилев : Могилев. высш. колледж МВД Респ. Беларусь, 2013. – С. 3–11.
18. Троян, Е. И. Экспертная оценка сформированности навыков самозащиты с оружием / Е. И. Троян // Психопедагогика в правоохр. органах. – 2009. – № 3. – С. 3–5.
19. Каранкевич, А. И. Субъективная и объективная оценка профессионально важных физических качеств сотрудников милиции общественной безопасности / А. И. Каранкевич, В. А. Барташ, И. Ю. Михута // Актуальные вопросы права, образования и психологии : сб. науч. тр. / Могилев. ин-т МВД Респ. Беларусь ; редкол.: Ю. П. Шкаплеров (отв. ред.) [и др.]. – Могилев : Могилев. ин-т МВД Респ. Беларусь, 2014. – С. 215–224.
20. Проект единой классификации профессий гражданской и военной сфер деятельности и номенклатуры профессионально важных качеств специалистов / Г. М. Зараковский [и др.] // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2004. – № 2. – С. 19–31.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.09.2017

***Karankevich A.I. The Criteria of Evaluation of Professionally Important Quality of the Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs***

*Based on the research, the article reveals the metrological justification of quantitative and qualitative criteria of assessing the components of professionally important psychophysical qualities of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus. The use of reliable and informative methods for diagnosing professionally important psychophysical qualities gives grounds on a scientific basis to assess the level of readiness and preparedness of cadets for future professional activity and the development of scientifically based criteria for the diagnosis of psychophysical potential makes it possible to correlate them with a low probability of error to the specifics of future service in a particular subdivision of the system of internal affairs bodies.*



**В.Ю. Москалюк**

канд. психол. наук, зав. каф. психологии развития  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
e-mail: [Victoria\\_1974@bk.ru](mailto:Victoria_1974@bk.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

*Представлены результаты исследования содержательных характеристик гендерной идентичности в сфере интимно-личностных отношений, в сфере работы, в сфере семьи, в сфере досуга, в сфере учебы, а также способы их обозначения респондентами. Установлено, что у лиц зрелого возраста преобладают содержательные характеристики идентичности в сфере интимно-личностных отношений. Результаты исследования психологического пола личности показали, что среди респондентов преобладают лица с андрогинным психологическим полом. Определено, что в содержании когнитивного компонента гендерной идентичности у респондентов преобладают качества, традиционно присущие представителям обоих полов. В содержании аффективного компонента гендерной идентичности большинство качеств оцениваются респондентами как привлекательные. Изучение поведенческого компонента гендерной идентичности показало, что существуют различия в выборе мужчинами и женщинами маскулинных, феминных и гендерно-нейтральных вариантов поведения.*

### Введение

Зрелость – наиболее длительный и значимый период в жизни человека, позволяющий раскрыть его потенциал, реализовать себя во всех сферах жизнедеятельности, «исполнить свое предназначение» и достичь «вершины». В данный период человек способен переосмыслить свою жизнь и попытаться изменить ее. Выделение зрелости как этапа возрастной периодизации соотносится с понятием средней зрелости как стадии «вхождения» в зрелость и «кульминации» зрелости, определяемой рамками возраста от 30 до 50 лет [1]. В качестве основных критериев зрелости называют: способность быть ответственным за свои поступки, развитую способность к рефлексии и самоосознанию, способность устанавливать зрелые межличностные отношения с другими людьми, способность к творчеству, самоактуализация и т.д. [2].

На этапе зрелости главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Социальная ситуация развития предполагает активное включение человека в сферу общественного производства, в сферу трудовой деятельности, а также в создание собственной семьи и воспитание детей. С внутренней стороны социальная ситуация развития в период зрелости характеризуется стремлением к самостоятельности, к независимости и определенным отношением к ответственности. Осознание личной ответственности за свою жизнь и жизнь близких, готовность принять эту ответственность – ключевое переживание социальной ситуации развития зрелости [1]. Э. Эриксон подчеркивал, что каждый достигший зрелого возраста человек «должен или принять, или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры» [3]. Сомнения в правильности прожитой жизни рассматриваются как центральная проблема данного возраста. Г. Шихи выделила и описала несколько моделей (стилей) проживания жизни и мужчинами, и женщинами: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы» и др. Также она показала специфику возрастных кризисов женщин в отличие от мужчин. Этапы жизненного пути у женщин в гораздо большей степени связаны со стадиями и событиями семейного цикла: заключение брака, появление детей, взросление и обособление детей, «пустое гнездо» [1].

Гендерные характеристики представителей зрелости изучены с позиции переживания внутриличностных конфликтов, связанных с противоречиями между индивидуальными потребностями личностного развития и нормативными представлениями, реализованными в гендерных стереотипах. Внутриличностные конфликты представляют собой противоречия, возникающие между несовместимыми или трудно совместимыми интересами, потребностями, представлениями и ролями [1]. Наиболее ярким проявлением столкновения традиционных нормативных требований к ролевому поведению женщин и реальной ситуации их жизнедеятельности служит феномен, который в социально-психологической литературе описан как «ролевой конфликт работающей женщины», чаще возникающий у женщин, ориентированных на свою семью, но вынужденных работать вне дома [1]. В целом он рассматривается как комплекс субъективных негативных переживаний, возникающих у женщины при оценке ею того, как она справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах [1]. Вторым типом гендерного внутриличностного конфликта является конфликт боязни успеха. Феномен «страх успеха» был выявлен и описан психологом М. Хорнер. Успех вызывает у женщины тревогу, так как ассоциируется с нежелательными последствиями: утратой женственности, потерей значимых отношений и социальным отторжением. Вслед за М. Хорнер многие зарубежные исследователи считали страх успеха чертой, изначально присущей женской природе [4].

Социализация – это процесс, который осуществляется на протяжении всей жизни человека. По мере взросления индивид становится более самостоятельным в выборе гендерных ориентиров, моделей поведения, ценностей. При этом зрелые люди в некоторых ситуациях могут переживать гендерную ресоциализацию – разрушение ранее принятых ценностей и моделей поведения и усвоение новых. В современном мире взаимоотношения между полами стали более равноправными, и система разделения мужских и женских ролей включает как традиционные, так и современные черты. Жесткая поляризация женских и мужских качеств уступает место эгалитарному подходу к определению их ценности и обращению к понятию андрогинности при характеристике качеств, присущих обоим полам. Идеалы мужественности и женственности сегодня в большей степени включают индивидуальные варианты гендерных моделей поведения, отражая точку зрения обоих полов.

В этой связи видится актуальным изучить особенности гендерной идентичности у лиц зрелого возраста как носителей определенной гендерной культуры современного общества, что и стало целью исследования. При этом гендерная идентичность рассматривалась как аспект самосознания, описывающий переживания человеком себя как представителя определенного пола [5].

В исследовании в соответствии с его задачами предполагалось:

- 1) выявить содержательные характеристики идентичности в зрелом возрасте;
- 2) определить психологический пол личности у лиц зрелого возраста;
- 3) найти сходства и различия в содержании когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов гендерной идентичности у мужчин и женщин в зрелом возрасте.

Для изучения гендерной идентичности использовались следующие методики: проективная методика «Кто Я?» (авторы М. Кун, Т. Макпартленд) в модификации инструкции и обработке Т.В. Румянцевой; методика «Психологический пол личности» (автор О.Г. Лопухова); авторская методика изучения поведенческого компонента гендерной идентичности (разработана магистрантом кафедры психологии развития БрГУ имени А.С. Пушкина А.Н. Четырбоком); методы математико-статистической обработки данных.

Выборка исследования (57 человек) представлена лицами зрелого возраста: 29 мужчин и 28 женщин. Сбор эмпирических данных осуществлялся в рамках магистерской диссертации А.Н. Четырбока.

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ данных, описывающих содержательные характеристики идентичности личности, показал, что часто встречающимися ответами на вопрос «Кто Я?» у мужчин были следующие характеристики: человек, мужчина, сын, отец, муж, друг, брат, спортсмен. Женщины указывали такие характеристики, как девушка (женщина), жена, дочь, мать (мама), подруга, хозяйка, сестра. Распределение содержательных характеристик идентичности по сферам представлено в таблице.

Таблица. – Распределение содержательных характеристик идентичности по сферам

Сферы жизни	Мужчины		Женщины	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Семья	44	11,44	61	15,86
Работа	80	20,8	58	15,08
Учеба	9	2,34	4	1,04
Интимно-личностные отношения	141	36,66	156	40,56
Досуг	99	25,74	50	13
Сумма	373		329	

Согласно таблице 1, у мужчин и женщин преобладают содержательные характеристики идентичности в сфере интимно-личностных отношений, представленной близкими, дружескими и любовными отношениями. Каждый человек вступает с окружающими в отношения, различные по направленности, содержанию и частоте, удовлетворяя потребности в общении, признании, любви, дружеском участии, поэтому респонденты разного пола часто характеризуют себя в терминах, связанных со сферой отношений: «добрый/добрая», «привлекательная», «доброжелательный», «хороший друг», «любовница», «приветливая», «заботливый», «ревнивый» и т.д.

Меньше всего содержательных характеристик идентичности у мужчин и женщин выявлено в сфере учебы: вероятно, реализация себя в данной сфере более актуальна на более ранних этапах возрастного развития. Мужчины также чаще описывают себя в сфере работы и в сфере досуга, и фактически в два раза реже – в сфере семейных отношений. Таким образом, приоритеты мужчин данной выборки чаще лежат за пределами семейных (супружеских, детско-родительских, родственных) отношений. Более широк и диапазон ролей, реализуемых мужчинами в этих сферах, что является, вероятно, маркером их широкой социальной активности. В характеристиках женщин сферы семьи и работы представлены фактически на равных, таким образом, ролевое разнообразие присутствует у женщин и в семейных, и в производственных отношениях, одинаково значимых для этих женщин.

Сравнение количества выявленных характеристик идентичности при помощи критерия углового преобразования  $\phi^*$  Фишера позволило выявить значимые различия в количестве содержательных характеристик в сфере досуга: у мужчин характеристики данной сферы встречаются чаще, нежели у женщин ( $p < 0,01$ ). Можно предположить, что в зрелом возрасте мужчина, осуществляя роль «добытчика» в семье, у которого много времени занимает работа, чаще испытывает потребность в отдыхе как переключении на занятия по интересам, занятия более активные, связанные с поиском новых впечатлений или связанные с самореализацией, если таковую не обеспечивает профес-

сиональная деятельность. В этой связи мужчины зрелого возраста чаще указывают характеристики, описывающие их в сфере досуга. Двойная занятость женщин («работа на работе» и «работа дома») объективно реже позволяет им реализовывать себя в сфере досуга. Кроме того и сегодня вопрос распределения семейных обязанностей решается у женщин в пользу их большего объема (против чего часто не возражают и сами женщины). В этой связи женщины зрелого возраста реже описывают себя в терминах, связанных со сферой досуга.

Анализ содержательных характеристик идентичности с позиции отнесения их к прямым и/или косвенным показал: многие мужчины обозначили свою половую принадлежность косвенным способом (58,4 %), что в терминах автора методики указывает на знание специфики определенного репертуара полоролевого поведения, а также прямым и косвенным способом (41,2 %), что говорит о сформированности гендерной идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии себя как представителя пола. Женщины чаще обозначают свою половую принадлежность одновременно прямым и косвенным способом (71,4 %). Данное различие было проверено при помощи критерия углового преобразования  $\phi^*$  Фишера и показало его значимость ( $p > 0,01$ ). Можно предположить, что большинство женщин в отличие от мужчин имеют более зрелую гендерную идентичность и обладают большим многообразием моделей поведения в рамках своей гендерной роли, что может являться для представительниц женского пола наиболее адаптивным вариантом взаимодействия с обществом, в котором мужские и женские роли не столь ярко очерчены. Кроме того, предписания, которым следуют мужчины и женщины, и сегодня более жестко детерминируют поведение мужчин в ситуациях взаимодействия в целом, и в частности, в иерархических системах отношений власти и подчинения в профессиональной, семейной и иных сферах, так как статус мужчины в обществе выше статуса женщины.

Исследование психологического пола личности показало, что в обеих группах преобладают респонденты с андрогинностью. Среди женщин 82,1 % имеют андрогинный психологический пол, 17,8 % – феминный психологический пол. В выборке мужчин 72,2 % респондентов имеют андрогинный психологический пол, 10,3 % – маскулинный психологический пол, 10,3 % – феминный и 6,8 % – недифференцированный психологический пол. Андрогинный психологический пол сочетает в себе проявление как мужских, так и женских качеств. Психологический пол личности является системным качеством, детерминированным биологически заданной половой принадлежностью индивида, этнокультурными традициями воспитания, структурой социально значимой деятельности и полоролевыми нормами общества, определяющими индивидуальные характеристики, особенности поведения, способы действия, социальные позиции и установки, иерархию мотивационных линий личности [6]. Это понятие схоже с понятием гендерной идентичности и более детально характеризует ее структурные компоненты. И.Г. Малкина-Пых в работе «Гендерная терапия» [7], сравнивая понятия «психологический пол» и «гендерная идентичность», пишет, что в данных понятиях речь идет об аспекте самосознания личности, описывающем субъективное переживание себя как представителя пола, как носителя специфичных для пола характеристик и особенностей поведения, соотносимых с представлениями о маскулинности и феминности. Обобщающими понятиями, являющимися маркерами мужской или женской идентичности, выступают категории «маскулинность/феминность». По мнению И.С. Кона, в связи с современной тенденцией к равноправию в отношениях мужчин и женщин в семье, появлением социальных ролей и занятий, не имеющих разделения на признак пола, совместным обучением и трудовой деятельностью мужчин и женщин, сегодня нивелируются традиционные гендерные различия [8]. Поэтому андрогинный психологический пол личности многими исследователями считается наиболее адаптивным.

Представим результаты исследования когнитивного компонента в структуре гендерной идентичности, который может быть описан как система знаний человека о выраженности имеющихся у него маскулинных или феминных качеств. При помощи t-критерия Стьюдента были выявлены различия между группами респондентов в оценке степени выраженности у них маскулинных, феминных и гендерно нейтральных качеств. По результатам самооценки у женщин более выражены следующие качества: «женственность», «ориентация поведения на традиции и нормы», «склонность к проявлению чувств», «сострадательность», «нежность», «искренность», «тактичность», «доверчивость», «порядочность», «трудолюбие», «вежливость» ( $p \leq 0,05$ ). У мужчин более выражены по результатам самооценки такие качества, как «аналитичность» и «мужественность» ( $p \leq 0,05$ ). Женщины и мужчины ряд качеств оценивают с традиционной точки зрения относительно их принадлежности к определенному полу, что может быть связано с более традиционными представлениями общества о мужественности и женственности в момент формирования их гендерной идентичности. Традиционно феминное качество «терпимость» мужчины оценивают в большей степени как присущие обоим полам, что может косвенно указывать на переосмысление его значения для мужчин.

Исследование аффективного компонента в структуре гендерной идентичности осуществлялось на основе методики «Психологический пол личности»: участникам предлагалось оценить представленные в ней качества как «привлекательные» или «непривлекательные». Большинство качеств мужчины и женщины оценили как привлекательные. Непривлекательным качеством респонденты обоих полов посчитали «застенчивость» (72,2 % мужчин, 71,4 % женщин), а женщины – «доминирование» (74,7 %). Застенчивость может препятствовать установлению и поддержанию межличностных отношений и в этой связи оцениваться как неадаптивное качество и мужчинами, и женщинами, особенно лицами с активной жизненной позицией. Доминирование, вероятно, в целом рассматривается зрелыми женщинами как негативное качество, так как стремление к демонстрации превосходства в отношениях разного типа, «плохо согласуется» с тенденцией равноправия полов, декларируемой современным обществом. Отметим также, что оценка большинства качеств как привлекательных характерна для психологической андрогинности и соответствует полученным ранее данным о преобладании у лиц зрелого возраста соответствующего психологического пола личности.

Представим данные исследования поведенческого компонента в структуре гендерной идентичности, который определялся как презентация себя в качестве представителя гендерной группы, а также как репертуар способов разрешения кризисов идентичности на основе выборов вариантов поведения в соответствии с личностно значимыми целями и ценностями. На основе качеств, представленных в методике «Психологический пол личности», была разработана методика, в которой на каждое маскулинное, феминное и гендерно нейтральное качество была предложена ситуация с двумя вариантами поведения, один из которых предполагал проявление у респондента данного качества, а другой – отсутствие качества. Выбранный вариант в каждой ситуации отражал представление участников исследования о своем поведении. Каждая ситуация была: реалистичной, конкретной и потенциально осуществимой, связанной с повседневной жизнью и опытом человека; гендерно нейтральной; не связанной с нарушением нравственных и социальных норм. Перечень ситуаций охватывал большинство сфер жизни человека. При анализе результатов с помощью биномиального критерия были выявлены статистически преобладающие в подгруппах респондентов варианты поведения и соответствующие им качества (указаны качества в диапазоне от 100 до 69,9 %).

Мужчины выбрали варианты поведения, соответствующие таким маскулинным качествам, как «умение самоутвердиться», «сильная личность», «напористость», «аналитичность», «способность руководить», «смелость» и «выносливость». У женщин ва-

рианты поведения соответствуют следующим маскулинным качествам: «смелость», «напористость» и «способность руководить». Сравнительный анализ частоты встречаемости вариантов поведения, соответствующих маскулинным качествам с использованием критерия  $\phi^*$  Фишера, показал, что у мужчин значительно чаще, чем у женщин отмечаются варианты поведения, соответствующие такому качеству, как «сила» ( $p < 0,01$  для  $\phi^*$ ).

Среди вариантов поведения, соответствующих феминным качествам, мужчины выбирали следующие: «склонность к проявлению чувств», «красота» и «стремление утешить». Варианты поведения, выбранные женщинами, соответствуют следующим феминным качествам: «застенчивость», «склонность к проявлению чувств», «красота», «стремление утешить», «неиспользование резких, грубых выражений» и «женственность». Сравнительный анализ частоты встречаемости вариантов поведения, соответствующих феминным качествам, с использованием критерия Фишера позволил выявить различия в частоте выбора вариантов поведения, соответствующих таким качествам, как «застенчивость», «мягкость в высказывании» ( $p < 0,01$  для  $\phi^*$ ). Варианты, соответствующие данным качествам, значительно чаще выбираются женщинами, нежели мужчинами данной возрастной группы.

Гендерно нейтральные качества представлены у мужчин вариантами поведения, соответствующими таким качествам, как «готовность помочь», «надежность», «правдивость», «способность понять другого», «искренность», «дружелюбие», «порядочность», «вежливость», «практичность» и «чувство юмора». Женщины выбирают варианты поведения, соответствующие таким гендерно нейтральным качествам, как «готовность помочь», «добросовестность», «правдивость», «способность понять другого», «искренность», «дружелюбие», «тактичность», «порядочность», «вежливость». Сравнение выбора гендерно нейтральных качеств при помощи критерия Фишера между мужчинами и женщинами позволило выявить различия в частоте выбора вариантов поведения, соответствующих таким качествам, как «тактичность» и «чувство юмора». Мужчины в отличие от женщин значительно чаще выбирают варианты поведения, соответствующие качеству «чувство юмора»; женщины чаще выбирают варианты поведения, соответствующие качеству «тактичность» ( $p < 0,01$  для  $\phi^*$ ).

Таким образом, поведенческий репертуар мужчин и женщин достаточно широк и включает в себя проявления качеств, традиционно считающихся как маскулинными, так и феминными, а также гендерно нейтральных качеств, которые принято считать присущими обоим полам. Эти данные соответствуют результатам исследования о преобладании андрогинного психологического пола у представителей зрелого возраста, описанным выше.

### **Заключение**

Результаты исследования показали, что у лиц зрелого возраста преобладают содержательные характеристики идентичности в сфере интимно-личностных отношений, что указывает на значимость для мужчин и женщин близких, дружеских и любовных отношений. Также у мужчин чаще, чем у женщин, встречаются содержательные характеристики в сфере досуга, а именно относящиеся к ресурсам, здоровью, структурированию времени, интересам, что позволяет предположить большее внимание мужчин к данной сфере. Характеристики в сфере досуга, а также характеристики в сфере работы у мужчин встречаются чаще, чем характеристики в сфере семьи, что косвенно указывает на приоритетность для мужчин определенных видов активности: профессиональной, связанной со спортивной деятельностью, хобби и т.д. Мужчины чаще обозначают свою половую принадлежность косвенным способом, а женщины – одновременно

прямым и косвенным способами. Это указывает на более зрелую гендерную идентичность женщин, большую вариативность их ролевого поведения, а также на то, что в нашей культуре мужчины более подвержены давлению в части следования гендерным нормам, которым они стремятся соответствовать в традициях классической дифференциации полов.

Респонденты данной выборки характеризуются сочетанием мужских и женских качеств, так как среди них преобладают лица с андрогинным психологическим полом. Андрогинная модель поведения позволяет варьировать собственное поведение в зависимости от ситуации вне контекста традиционной гендерной роли, что повышает адаптивность личности в разных ситуациях взаимодействия.

В содержании когнитивного компонента гендерной идентичности у мужчин и женщин зрелого возраста преобладают качества, традиционно присущие представителям обоих полов, лишь качество «терпимость» мужчины оценивают как присущее обоим полам. Таким образом, на уровне «знаниевой» составляющей гендерной идентичности мужчины и женщины придерживаются традиционных взглядов на гендер. В содержании аффективного компонента гендерной идентичности большинство качеств оцениваются респондентами как привлекательные, что косвенно указывает на удовлетворенность своей гендерной принадлежностью. Изучение поведенческого компонента гендерной идентичности показало, что существуют различия в выборе маскулинных, феминных и гендерно нейтральных вариантов поведения. Мужчины чаще женщин ориентированы на «силу» (маскулинное качество). Женщины чаще мужчин выбирают варианты поведения, соответствующие таким качествам, как застенчивость, мягкость в высказываниях (феминные качества). Мужчины чаще женщин выбирают варианты поведения, соответствующие качеству «чувство юмора», а женщины чаще ориентируются на «тактичность» (гендерно нейтральные качества).

Изменения, происходящие в гендерном сознании людей, имеют эволюционную природу. Стремление заявить о формальном равноправии полов при реальном отсутствии такового на уровне общественных отношений и в законодательной практике «поляризует мир». «Свобода от гендера» как «достижение» некоторых западных стран противопоставляется жесткой системе двойных стандартов для мужчин и женщин, традиционных в ряде восточных стран. В обоих случаях ценность хотя бы одного пола – под сомнением, что не может не отражаться на гендерной социализации. В этой связи важно уважать и сохранять гендерную идентичность личности, развивать психологическую культуру в области гендерных отношений в узком и широком социальном контексте, ориентируясь на социокультурные стандарты, принятые в данном обществе.

Полученные данные актуализируют необходимость изучения гендерной идентичности в ракурсе обусловленности реального поведения мужчин и женщин гендерными нормами и стандартами. Материалы исследования могут применяться в работе специалистов-психологов с лицами зрелого возраста для повышения эффективности трудовой деятельности и оптимизации межличностных, в том числе семейных отношений. Эмпирические данные могут быть использованы в процессе преподавания учебных дисциплин «Дифференциальная психология», «Социальная психология», «Возрастная психология».

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кагермазова, Л. Ц. Возрастная психология : электрон. учебник [Электронный ресурс] / Л. Ц. Кагермазова. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2780632/>. – Дата доступа: 12.07.2017.

2. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. / под науч. ред. В. А. Романенко, Н. П. Ничипоренко. – Калуга : КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2006. – 200 с.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : Сфера, 2001. – 464 с.
4. Чекалина, А. А. Гендерная психология : учеб. пособие / А. А. Чекалина. – 2-е изд. – М. : Ось-89, 2009. – 240 с.
5. Клецина, И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие / И. С. Клецина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
6. Лопухова, О. Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики / О. Г. Лопухова // Прикладная психология. – 2001. – № 3. – С. 57–67.
7. Малкина-Пых, И. Г. Гендерная терапия. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 928 с.
8. Кон, И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопр. психологии. – 2009. – № 2. – С. 47–57.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 12.10.2017

***Moskaliuk V.Yu. The Characteristic of Gender Identity in Mature Adulthood***

*The article is devoted to the problems of investigation of gender identity in mature adulthood. There are presented the content characteristics of gender identity in the sphere of intimate personal relations, in working sphere, in family sphere, in leisure activities, in the field of study, as well as their designations by respondents. It is established that positive substantial characteristics of identity in the sphere of intimate personal relationships are dominated in persons of mature adulthood. The results of the study of psychological gender identity showed that androgynous psychological gender is dominated. It is defined that the traditionally inherent qualities in the content of cognitive component of gender identity dominate in both genders. The most of the qualities in the content of the affective component of gender identity are evaluated as attractive by the respondents. The study of the behavioral component of gender identity showed that there exist differences in the choice of the masculine, feminine and gender-neutral ways of behaviors by men and women.*



УДК 159.9

**Л.Г. Лысюк<sup>1</sup>, В.В. Голиков<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>д-р психол. наук, проф., проф. каф. психологии  
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина  
<sup>2</sup>психолог образовательного центра «Инсайт» (г. Брест)  
e-mail: [1alysiuk@list.ru](mailto:1alysiuk@list.ru)

## **СУПРУЖЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ У ДЕВУШЕК В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА ОТ ЮНОСТИ К РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

Одной из основных причин несостоятельности института современной семьи является некорректная реализация партнерами своих мужских и женских ролей в силу несформированности у супругов образа себя как мужа и жены. По разным оценкам, от 70 до 90 % девушек имеют неясный или ригидный образ себя как супруги. Поэтому возможность проведения фронтальных опросов молодежи и последующая работа психологов, основывающаяся на выявленных особенностях их супружеской идентичности, может повысить здоровье современной белорусской семьи. Цель исследования – выяснение эффективности использования опросника, позволяющего выявлять особенности супружеской идентичности с помощью методики Дж. Марсиа. Статистический сравнительный анализ данных, полученных с использованием опросника и интервью, показал, что опросник может использоваться для решения задачи дифференциации идентичности со степенью разрешения «неосознаваемая/осознаваемая». При этом он позволяет дифференцировать супружескую идентичность только по статусам «мораторий» и «достигнутая идентичность». Для выделения «диффузной» и «предрешенной идентичности» необходимо проведение дополнительного интервью.

Одной из основных причин несостоятельности института современной семьи является некорректная реализация партнерами своих мужских и женских ролей (В.Н. Дружинин [2], С.А. Беличева [1], О.А. Карабанова [3]). Это происходит из-за того, что молодые супруги не идентифицируют себя как мужа или жену, т.е. у них не сформирована супружеская идентичность. Процесс становления супружеской идентичности не изучался ни западными, ни русскоязычными исследователями. Например, в рамках гендерного подхода выделяют пространство супружества как приоритетное только для женщины: мать и хозяйка, хотя «мать» не является супружеской ролью, а «хозяйка» – роль достаточно размытая по своему содержанию. В то же время мужчине предписывается реализовывать свою маскулинность в обществе (т.е. за пределами семьи), взаимодействуя с ней в основном в вопросах материального обеспечения. В рамках теории эго-идентичности супружеская идентичность рассматривается в контексте решения одной из основных задач молодости (18–30 лет) – построение близких отношений с противоположным полом, подготовка к вступлению в брак и начало семейной жизни.

Таким образом, актуальность исследования супружеской идентичности определяется тем, что знание психологических аспектов ее становления позволит организовать целенаправленную работу с молодежью, ориентированную на развитие их готовности к выполнению супружеских функций.

Теоретическая и эмпирическая разработка проблемы идентичности в психологии проводится в рамках различных направлений и школ. *Символический интеракционизм* (Дж. Мид [19], И. Гоффман [13], Р. Фогельсон [12], Ю. Хабермас [15]) представляет идентичность как результат идентификаций с оценками других и ролями, которые индивид, по его мнению, играет в их сознании. *Когнитивная психология* (Х. Тэджфел [20], Дж. Тэрнер [21; 22], Г. Брейкуэлл [10]) определяет идентичность как когнитивную регуляторную систему, состоящую из двух частей: личностной и социальной идентичности, которые регулируют взаимодействие личности с социумом. Создатель теории эго-идентичности Э. Эриксон [7] и его последователи (Дж. Марсиа [17], А. Ватерман [24; 25]) определяют идентичность как внутреннюю динамическую организацию смыслов, цен-

ностей, убеждений, способностей, потребностей и индивидуальной истории, посредством которой индивид осознанно или бессознательно переживает собственное тождество и целостность, переживает себя как источник собственной активности и жизненной силы, побуждающей к действию. Внутренняя непрерывность и тождественность личности проявляется в ощущении себя самой собой в различных обстоятельствах, социальных группах и возрастах [8, с. 28].

Согласно Э. Эриксону, идентичность возникает в детстве как результат успешного эгосинтеза и ресинтеза. Развитие идентичности происходит через преодоление внутренних и внешних конфликтов [11]. Процесс преодоления определяется Э. Эриксоном как кризис идентичности, т.е. конфликт между идентичностью, которой обладает индивид в конкретный момент времени, и новыми требованиями, которые предъявила ему жизнь [8, с. 32].

Теоретические конструкты Э. Эриксона операционализировал Дж. Марсиа. Он выделил два критерия для определения статуса идентичности: 1) наличие или отсутствие кризиса, 2) наличие или отсутствие принятого решения о найденной идентичности (т.е. новых целей, ценностей и убеждений) и определяемых ею действий. Используя данные критерии, он описал четыре статуса идентичности:

- 1) диффузная идентичность – «поиска не было / решение не принято»;
- 2) предрешенная идентичность – «поиска не было / решение принято»;
- 3) мораторий – «поиск есть / решение не принято»;
- 4) достигнутая идентичность – «поиск был / решение принято» [18].

Дальнейшее развитие статусной модели Дж. Марсиа связано с устранением жесткой дискретности в измерении идентичности (четыре статуса). Это позволяет измерять ценностные ориентации личности, кросс-культурные навыки и ориентации, личностные особенности, лежащие в основе принятия решений и решения проблем.

Х. Гротевант был одним из первых последователей Дж. Марсиа, который заговорил о модели становления личности не как дискретно-статического, а как непрерывного динамического процесса. Он предложил рассматривать процесс поиска и примеривания альтернатив главной переменной в статусной модели Дж. Марсиа, а выбор (принятие решения и обязательств) – показателем (индексом) результата. В этой связи он определил поиск как процесс, лежащий в основе развития идентичности, акцентируя свое внимание на выявлении критериев, условий и реверсивных механизмов процесса поиска [14, с. 204–205].

Развивая идеи Х. Гротеванта, М. Берзонски предложил т.н. модель стилей идентичности, рассматривая статусы Дж. Марсиа в качестве дискретных уровней развития идентичности. По его мнению, эго-идентичность строится посредством социальных взаимодействий между людьми, которые рассматриваются им как «самостоятельные теоретики», создающие вокруг себя работоспособные модели мира [9], выбирая при этом тот стиль, который, по их мнению, лучше всего подходит.

А. Ватерман развил идею становления эго-идентичности как процесса, но не как восходящего по линейному закону, в результате которого достигаются определенные статусы идентичности (ступени), а как подвижный процесс, имеющий прогрессивные (начало или возобновление поисков) и регрессивные (прекращение или полный отказ от поисков) сдвиги от статуса к статусу в зависимости от социокультурного контекста (Америка/Европа), возраста (11–27 лет), гендера (маскулинность/фемининность) и сферы идентичности (религиозная, политическая и др.) [25].

В. Куртинес ввел еще одну характеристику идентичности, включив в статусную модель Дж. Марсиа процесс кооперации между личностью и ее социальной средой, которая предоставляет человеку возможности для развития познавательных и психосоциальных компетенций, а человек несет ответственность за содействие росту и развитию

общества. В. Куртинес рассматривает индивида как активного, самостоятельного агента, который делает выбор между альтернативными образцами идентичности и несет ответственность за свой выбор, становясь творцом своего собственного развития [16].

Сравние понятий «самосознание», присущее в основном русскоязычной психологии, и «идентичность» показывает, что они не являются синонимами, хотя и имеют общие элементы структуры (потребности, способности, идентификации, роли и т.д.) и функции (например, регуляторная). Понятие «самосознание» шире, чем идентичность. «Самосознание понимают как осознанное выделение человеком себя из объективного мира, осознание и оценку своего отношения к миру, себе как личности, своих поступков, действий, мыслей и чувств, желаний и интересов. Идентичность понимают как переживание (осознанное и неосознаваемое) тождественности, определенности и целостности личности» [6, с. 23]. Это позволяет определять нерелексивные, ускользающие от контроля «самосознания» содержания, переживаемые как часть собственной личности, не пользуясь понятиями «подсознание» и «бессознательное» [4].

С точки зрения содержания эго-идентичность включает в себя профессиональную идентичность (Д. Стьюпер, Е.А. Климов, В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, В.А. Бодров), гендерную идентичность (Д. Майерс, У. Фаррел, П. Робисон, Дж.Б. Миллер, К. Гилиган, С. Бем, И.С. Кон, Е.Ю. Терешенкова, А.С. Юрина, А.Р. Тиводар), этническую идентичность (Р. Бенедикт, Г. Деверо, М. Мид, А. Кардинер, Дж. Хониман, Ф. Хсю, М. Блелок, М. Спиро, А. Уоллес, В.С. Агев, А.Н. Леонтьев, С.Н. Ениколопов, Г.У. Солдатова, Р.А. Тагирова), религиозную идентичность (З. Фрейд, К. Юнг, У. Джеймс, Э. Фромм, В. Франкл, С. Гроф, А.И. Клибанов, В.В. Павлюк, М.Г. Писманник, Д.М. Угринович, Б.С. Братусь, А.П. Марков, Д.М. Двойнин). При этом супружескую идентичность традиционно относят к гендерной идентичности, в то время как исследований того, как и в результате чего люди начинают размышлять о себе в новой для них роли – роли мужа или жены, практически нет.

В рамках подхода Эриксона – Марсиа нами было проведено исследование супружеской идентичности с использованием полуструктурированного интервью Дж. Марсиа адаптированного С.А. Татарко [5, с. 8] на выборке, включающей 64 респондентки. Полученные результаты показали, что большинству девушек 20–30 лет свойственна неосознаваемая супружеская идентичность, которая включает предрешенную идентичность (39,1 % респонденток) и диффузную идентичность (37,5 % респонденток); осознаваемой супружеской идентичностью обладают 23,4 % респонденток: статус моратория зафиксирован у 20,3 %, а 3,1 % демонстрируют достигнутую идентичность.

Девушки впервые начинают задумываться о своей новой роли в возрасте около 22 лет, при этом девушки 20–25 лет полагают, что начали задумываться об этом в 19 лет, а девушки старшей возрастной группы называют возраст 25 лет. Этот факт может указывать на отсутствие тождественности понятий «размышления о собственной супружеской идентичности» и «кризис супружеской идентичности», т.е. размышления о собственной супружеской идентичности запускают не кризис, а период, благоприятный для начала кризиса, который может наступить в случае появления специфических обстоятельств, которые способствуют поиску источников информации о содержании супружеской идентичности.

Факторами, определяющими становление супружеской идентичности, являются возраст, в котором девушки начали задумываться о себе как будущей жене; обстоятельства, побудившие их к этому; источники информации, в которых они искали элементы содержания супружеской идентичности. Наиболее часто упоминаемыми обстоятельствами, актуализирующими появление вопроса о собственной супружеской идентичности, являются (в порядке приоритетности): 1) значимые для респонденток люди, 2) переживание своего или чужого травматического опыта отношений с противополо-

ложным полом, 3) наличие реальных отношений с мужчиной и взаимодействие с психологом. При этом до 25 лет наиболее часто называют «влияние значимых людей», а после 25 – «опыт травматических отношений».

Источниками информации, в которых девушки чаще всего ищут ответы на вопросы о содержании супружеской идентичности, оказались специальная литература, успешный опыт супружеских пар, тренинги и курсы. Возрастных различий в предпочтениях тех или иных источников информации обнаружено не было. Была обнаружена взаимосвязь значимости источников информации и статуса супружеской идентичности: для девушек с неосознаваемой супружеской идентичностью («диффузная» и «предрешенная идентичность») наиболее важным источником информации служат родители, а для девушек с осознаваемой идентичностью («мораторий» и «достигнутая идентичность») – тренинги и курсы.

Полученные данные обладают достаточно высоким уровнем надежности. Вместе с тем использование полуструктурированного интервью делает сам процесс исследования и обработки полученных данных очень трудоемким и длительным, что исключает возможность исследования больших выборок, например, старшеклассников, студентов и других групп молодежи для организации профилактической, коррекционной и развивающей работы. Учитывая значимость и необходимость своевременного выявления статуса супружеской идентичности у девушек, вступивших в период подготовки к семейной жизни, была поставлена цель разработать опросник, позволяющий достаточно быстро выявлять особенности супружеской идентичности.

Для достижения поставленной цели были взяты основные вопросы адаптированного интервью Дж. Марсиа, с помощью которых выявляются статусы супружеской идентичности. Для каждого вопроса предлагались варианты ответов, которые были типичны для девушек с разными статусами и которые были получены в процессе интервьюирования. Кроме предложенных ответов респондентки имели также возможность дать свой ответ, не предусмотренный опросником. Всего было использовано 17 вопросов.

В исследовании приняли участие 278 девушек в возрасте 20–30 лет. Все они были разделены на две возрастные группы: 20–25 лет (139 девушек); 26–30 лет (139 девушек). В неполной семье воспитывались 112 респонденток, в полной – 166; 144 имели опыт трудовой деятельности, 134 студентки были без трудового опыта; 101 респондентка имела среднее специальное образование, 177 – незаконченное высшее. Все испытуемые имели опыт влюбленности и построения отношений, но не состояли в браке.

Анализ полученных результатов показал, что в исследуемой выборке представлены разные статусы супружеской идентичности. Результаты представлены на рисунке.

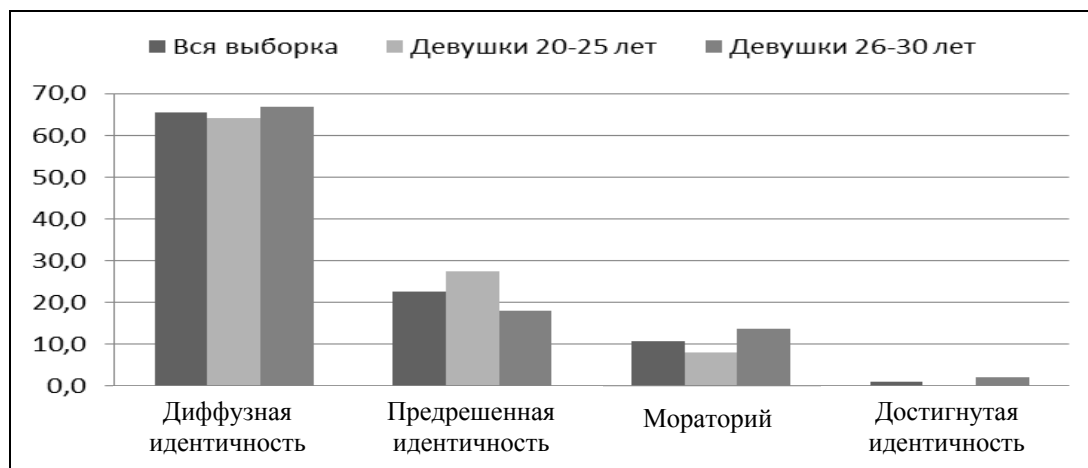


Рисунок. – Статусы супружеской идентичности у девушек в возрасте 20–30 лет

Полученные данные показывают, что чаще всего (65,5 % выборки) девушки демонстрируют «диффузную идентичность»: интерес к обсуждению темы отсутствует. Декларируемые представления изменчивы и размыты, в основном ответы носят стереотипный характер и совпадают со взглядами, представленными в СМИ («Хорошая жена готовит, убирает, создает уют в доме»). Пример: «В каком возрасте Вы начали осознанно задумываться о себе как о будущей жене?» – «Еще не начала». – «Назовите источник Ваших представлений о том, какой женой Вы хотите быть?» – «Они были всегда». – «Происходили ли существенные изменения в Ваших представлениях о себе как о жене?» – «Нет, я всегда, в общем и целом, представляла себя женой так же, как представляю сейчас».

22,7 % респонденток показали «предрешиенную идентичность» («Хорошая жена в чем-то повторяет действия своей мамы»). Пример: «Назовите источник Ваших представлений о том, какой женой Вы хотите быть?» – «Пример мамы». – «Происходили ли существенные изменения в Ваших представлениях о себе как о жене?» – «Нет, я всегда, в общем и целом, представляла себя женой так же, как представляю сейчас». – «Считаете ли Вы необходимым готовиться к выполнению роли жены?» – «Нет». – «Как вы готовитесь к роли жены?» – «Я не делаю ничего особенного».

У 4 % респонденток выявлен статус «моратория», который проявляется на основании следующих признаков: осведомленность, активная деятельность по сбору информации, свидетельство рассмотрения альтернатив, позитивный эмоциональный настрой, желание принять скорое решение.

Статус «достигнутой идентичности» был обнаружен у 1,1 % респонденток, который проявился в следующих признаках: свидетельства самих респонденток, информированность, позитивный эмоциональный настрой, сопротивление нестабильности, идентификация со значимыми другими, активность по осуществлению выбранного элемента идентичности, проектирование личного будущего.

Как показывают полученные данные, большая часть девушек (88,2 %) не находится в ситуации поиска собственной супружеской идентичности («предрешиенная» и «диффузная идентичность»). Из них 65,5 % имеют размытый и стереотипный образ жены, а 22,7 % имеют ригидные представления, которые не претерпели существенных изменений в течение жизни респонденток и, как правило, совпадают с мнением значимой для них фигуры матери. Около 10 % респонденток находятся в кризисе и осуществляют поиск. 1,1 % успешно прошли кризис и готовят себя к супружеской жизни.

Сравнительный анализ представленности статусов идентичности, характерной для всей выборки в двух возрастных группах, в целом показал отсутствие значимых возрастных различий между девушками 20–25 лет и 26–30 лет («диффузная идентичность» –  $\chi^2 = 0,26$ ,  $p > 0,05$ ; «предрешиенная идентичность» –  $\chi^2 = 3,47$ ,  $p > 0,05$ ; «мораторий» –  $\chi^2 = 2,4$ ,  $p > 0,05$ ; «достигнутая идентичность» –  $\chi^2 = 3$ ,  $p > 0,05$ ).

Для выяснения факторов, влияющих на становление супружеской идентичности, были проанализированы возраст, в котором девушки начали задумываться о себе как будущей жене; обстоятельства, побудившие их к этому; источники информации, в которых они искали элементы содержания супружеской идентичности.

Анализ ответов на вопрос «В каком возрасте Вы начали осознанно задумываться о себе как о будущей жене?», представлен в таблице 1.

Таблица 1. – Возраст начала осмысления девушками своего образа Я как жены, лет

Выборка	Среднее значение	Минимальный	Максимальный
Вся выборка	21,5	14	30
20–25 лет	20	14	25
26–30 лет	23	14	30

Согласно полученным данным, незамужние девушки начинают серьезно задумываться о себе как о будущей жене в возрасте около 21,5 лет. Причем разброс индивидуальных сроков появления этих размышлений достаточно широк: от 14 до 30 лет. Девушки 20–25 лет полагают, что начали осмысливать образ жены в возрасте около 20 лет, а девушки 26–30 лет – в среднем около 23 лет.

Обратимся к результатам анализа ответов на вопрос о причинах, вызвавших размышления над собственным образом жены. Количественные данные этого анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Факторы, стимулирующие начало поиска супружеской идентичности у девушек в возрасте 20–30 лет, n / %

Фактор	Вся выборка	Девушки 20–25 лет	Девушки 26–30 лет
Пример отношений между родителями	93 / 33,5	41 / 29,5	52 / 37,4
Влияние значимых людей	29 / 10,5	22 / 15,9	7 / 5
Опыт травматических отношений	12 / 4,3	7 / 5	5 / 3,6
Наличие реальных отношений	100 / 36	36 / 25,9	64 / 46
Взаимодействие с психологом	5 / 1,8	1 / 0,7	5 / 3,6
Самостоятельная жизнь	23 / 8,27	15 / 9,8	8 / 5,8

Как видно из представленных данных, максимальное влияние на появление размышлений о себе как будущей жене оказывают «Реальные отношения» с противоположным полом: (36 % девушек 20–30 лет). Вторым по значимости является «Пример отношений между родителями» (33,5 % опрошенных), третьим фактором (10,5 %) оказалось «Влияние значимых людей» (не родителей). Статистический анализ возрастных различий относительно каждого из указанных обстоятельств позволил обнаружить наличие значимых различий по двум из указанных причин. Оказалось, что «Пример отношений между родителями» значимо чаще называют респондентки младшей (20–25 лет) возрастной группы ( $\chi^2 = 8,7$ ,  $p > 0,05$ ), а «Наличие реальных отношений» – респондентки старшей возрастной группы ( $\chi^2 = 12,2$ ,  $p > 0,05$ ).

Третье направление анализа касалось выявления источников информации для поиска собственной супружеской идентичности. Данные о количественной представленности этих категорий в изучаемой выборке отражены в таблице 3. (В связи с тем, что часть девушек заявляли, что свои представления о том, какими женами они хотят быть, «у них всегда были», и потому они не использовали никаких источников информации, сумма процентов в данной таблице может отличаться от 100 %).

Таблица 3. – Источники поиска супружеской идентичности, n / %

Источник	Вся выборка	Девушки 20–25 лет	Девушки 26–30 лет
Специальная литература	15 / 5,4	8 / 5,8	7 / 5
Пример мамы	59 / 21,2	35 / 25,2	24 / 17,3
Примеры пар, имеющих успешные отношения	92 / 33,1	40 / 28,8	52 / 37,4
Тренинги, курсы	8 / 2,9	1 / 0,7	7 / 5
Мнение незамужних подруг	0 / 0	0 / 0	0 / 0
Пожелания мужчины	16 / 5,8	10 / 7,2	6 / 4,3

Как видно из представленных данных, основным источником содержания образа жены является пример пар, имеющих успешные отношения (33,1 %). Вторым по значимости источником можно считать пример мамы (21,2 %).

Сравнение двух возрастных групп с помощью критерия углового преобразования Фишера не выявило возрастных различий по значимости источников, повлиявших на развитие собственного образа будущей жены («Литература» –  $\varphi = 0,29$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример мамы» –  $\varphi = 1,61$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример пар, имеющих успешные отношения» –  $\varphi = 1,52$ ,  $p < 0,1$ ; «Тренинги» –  $\varphi = 2,35$ ,  $p < 0,1$ ; «Пожелания мужчины» –  $\varphi = 1,04$ ,  $p < 0,1$ ).

Рассмотрим значение каждого из представленных источников супружеской идентичности для респонденток в статусах «диффузной» и «предрешенной идентичности» (таблица 4).

Таблица 4. – Значимость источников супружеской идентичности у респонденток в статусах «диффузной» и «предрешенной идентичности», n / %

Источник супружеской идентичности	Вся выборка	Девушки 20–25 лет	Девушки 26–30 лет
Специальная литература	13 / 5,3	7 / 5,9	6 / 4,7
Пример мамы	56/22,9	34 / 28,8	22 / 17,3
Примеры пар, имеющих успешные отношения	74 / 30,2	35 / 29,6	39 / 30,7
Тренинги, курсы	2 / 0,8	0 / 0	2 / 1,57
Мнение незамужних подруг	0 / 0	0 / 0	0 / 0
Пожелания мужчины	14 / 5,7	8 / 6,8	6 / 4,72

Согласно представленным данным, респондентки в статусах «диффузной» и «предрешенной идентичности» наиболее часто упоминают в качестве источников супружеской идентичности «Пример пар, имеющих успешные отношения» (30,2 %) и «Пример мамы» (22,9 %).

Сравнение двух возрастных групп с помощью критерия углового преобразования Фишера не выявило возрастных различий по значимости источников, повлиявших на развитие собственного образа будущей жены («Литература» –  $\varphi = 0,42$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример мамы» –  $\varphi = 0,94$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример пар, имеющих успешные отношения» –  $\varphi = 0,17$ ,  $p < 0,1$ ; «Тренинги» –  $\varphi = 0,58$ ,  $p < 0,1$ ; «Пожелания мужчины» –  $\varphi = 0,71$ ,  $p < 0,1$ ).

Рассмотрим также значение каждого из представленных источников супружеской идентичности для респонденток в статусах «мораторий» и «достигнутая идентичность» (таблица 5).

Таблица 5. – Значимость источников супружеской идентичности у респонденток в статусах «мораторий» и «достигнутая идентичность», n / %

Источник супружеской идентичности	Вся выборка	Девушки 20–25 лет	Девушки 26–30 лет
Специальная литература	2 / 6	1 / 9	1 / 4,5
Пример мамы	3 / 9	1 / 9	2 / 9
Примеры пар, имеющих успешные отношения	18 / 54,5	5 / 45,5	13 / 59
Тренинги, курсы	7 / 21,1	1 / 9	6 / 27,3
Мнение незамужних подруг	0 / 0	0 / 0	0 / 0
Пожелания мужчины	2 / 6	2 / 18,1	0 / 0

Согласно представленным данным, для всей выборки респонденток, достигших статусов «мораторий» и «достигнутая идентичность», наиболее упоминаемым источ-

ником супружеской идентичности являются «Пример пар, имеющих успешные отношения» (54,5 %) и «Тренинги и курсы» (21,1 %).

Сравнение двух возрастных групп с помощью критерия углового преобразования Фишера не выявило возрастных различий по значимости источников, повлиявших на развитие собственного образа будущей жены («Литература» –  $\phi = 0,5$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример мамы» –  $\phi = 0$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример пар, имеющих успешные отношения» –  $\phi = 0,73$ ,  $p < 0,1$ ; «Тренинги» –  $\phi = 1,31$ ,  $p < 0,1$ ; «Пожелания мужчины» –  $\phi = 1,23$ ,  $p < 0,1$ ).

Рассмотрим также значимость источников супружеской идентичности у респонденток с «неосознаваемой» и «осознаваемой идентичностью» (таблица 6).

Таблица 6. – Значимость источников супружеской идентичности у девушек в статусах «неосознаваемая» и «осознаваемая идентичность», n / %

Источник супружеской идентичности	«Неосознаваемая идентичность»	«Осознаваемая идентичность»
Специальная литература	13 / 5,3	2 / 6
Пример мамы	56 / 22,9	3 / 9
Примеры пар, имеющих успешные отношения	74 / 30,2	18 / 54,5
Тренинги, курсы	2 / 0,8	7 / 21,1
Мнение незамужних подруг	0 / 0	0 / 0
Пожелания мужчины	14 / 5,7	2 / 6

Статистический анализ с помощью критерия углового преобразования Фишера показал, что девушки в статусах «мораторий» или «достигнутая идентичность» в отличие от девушек с «предрешенной» и «диффузной идентичностью» значимо чаще упоминают такие источники развития супружеской идентичности, как «Пример пар, имеющих успешные отношения» ( $\phi = 2,68$ ,  $p < 0,1$ ). Т.е. девушки, находящиеся на стадии моратория или достигшие супружеской идентичности, отдают предпочтение практическому опыту успешных пар и редко рассматривают влияние родительской семьи как значимый источник; в то же время девушки с «диффузной» и «предрешенной идентичностью» оценивают его как важный фактор.

Обнаружены также и значимые различия при упоминании роли тренингов и курсов ( $\phi = 4,19$ ,  $p < 0,1$ ). Респондентки в статусах «мораторий» и «достигшие супружеской идентичности» ставят «Тренинги и курсы» на второе место по значимости влияния на развитие их супружеской идентичности, в то время как девушки с «диффузной» и «предрешенной идентичностью» указывают на этот источник достаточно редко. Относительно других источников супружеской идентичности значимых различий не обнаружено («Литература» –  $\phi = 0,18$ ,  $p < 0,1$ ; «Пример мамы» –  $\phi = 2,07$ ,  $p < 0,1$ ; «Пожелания мужчины» –  $\phi = 0,09$ ,  $p < 0,1$ ).

Следующей задачей исследования было выяснение, существуют ли статистические различия в статусах супружеской идентичности у девушек с разными социальными характеристиками: уровень образования (среднее/высшее), вид ведущей деятельности (учеба/работа) и характер родительской семьи (полная/неполная).

Оказалось, что между двумя группами девушек, различающихся уровнем образования (высшее или незаконченное высшее и среднее специальное), отсутствуют значимые различия в представленности статусов супружеской идентичности ( $\chi^2 = 1,328$ ,  $p < 0,05$ ). Обнаружено, что существуют значимые различия в представленности статусов супружеской идентичности у девушек, которые учатся, и девушек, которые работают ( $\chi^2 = 10,924$ ,  $p < 0,05$ ). Не выявлено также различий в статусах супружеской иден-



тичности между девушками, выросшими в полной семье, и девушками, воспитывавшимися в неполной семье ( $\chi^2 = 0,173$ ,  $p < 0,05$ ).

Для выяснения степени согласованности результатов, полученных с помощью интервью и с помощью опросника, были использованы критерий  $\phi$  – угловое преобразование Фишера и t-критерий Стьюдента (таблица 7).

Таблица 7. – Представленность статусов супружеской идентичности, выявленные посредством интервью и опросника, %

Форма опроса	«Диффузная идентичность»	«Предрешенная идентичность»	«Мораторий»	«Достигнутая идентичность»
Интервью	37,5	39,1	20,3	3,1
Опросник	65,5	22,7	10,4	1,1
Значение $\phi$ (при $p < 0,01$ )	2,479*	2,531*	1,96	1,018

Примечание – \* – значение критерия, указывающее на наличие значимых различий.

Как показали полученные данные, при использовании опросника (в сравнении с данными, полученными с помощью полуструктурированного интервью) значимо чаще обнаруживается «диффузная идентичность», но значимо реже выявляются «предрешенная идентичность». Обнаружено также, что значимых различий в количестве девушек со статусами «мораторий» и «достигнутая идентичность» при использовании двух форм методики Дж. Марсиа нет.

Следующим шагом было выявление различий между данными, касающимися «осознаваемой» и «неосознаваемой идентичности», которые были получены при использовании интервью и опросника (таблица 8).

Таблица 8. – Представленность статусов «осознаваемая» и «неосознаваемая супружеская идентичность» в исследованиях, проведенных посредством интервью и опросника, %

Форма опроса	«Неосознаваемая идентичность»	«Осознаваемая идентичность»
Интервью	76,6	23,4
Опросник	88,2	11,5
Значение $\phi$ (при $p < 0,01$ )	2,178	2,249

Сопоставление количества девушек с «неосознаваемой идентичностью», выявленной при помощи интервью и опросника, показывает отсутствие значимых различий между двумя группами данных.

Дальнейшим шагом было сравнение данных, касающихся возраста, в котором девушки начинают размышлять о себе как о будущей жене, полученных с помощью интервью и опросника (таблица 9).

Таблица 9. – Возраст, в котором девушки начинают задумываться о себе как о будущей жене, выявленные посредством интервью и опросника

Форма опроса	Средний возраст		
	Вся выборка	Девушки 20–25 лет	Девушки 26–30 лет
Интервью	22	19	25
Опросник	21,5	20	23
Значение t (при $p = 0,01$ )	0,76	1,44	2,94

Все полученные данные t-критерия Стьюдента оказались меньше критического значения, что говорит о том, что статистически значимых различий между данными, полученными с использованием интервью и опросника, нет.

Следующим шагом было выявление различий между данными о факторах, подтолкнувших девушек, по их мнению, к поискам супружеской идентичности, полученными при использовании интервью и опросника (таблица 10).

Таблица 10. – Факторы начала поиска супружеской идентичности, выявленные посредством интервью и опросника, %

Форма опроса	Пример отношений между родителями	Влияние значимых людей	Опыт травматических отношений	Наличие реальных отношений
Интервью	0	15,6	25	15,6
Опросник	33,5	10,5	4,3	36
Значение $\phi$ (при $p < 0,01$ )	–*	1,075	4,45*	3,36*

Примечание – \* – значение критерия, указывающее на наличие значимых различий.

Полученные с помощью интервью и опросника данные показывают значимые различия по большинству факторов, которые побудили к поиску супружеской идентичности. Отсутствие значимости зафиксировано для фактора «Влияния значимых людей».

Данные об источниках, полученные с помощью интервью и опросника, в которых девушки искали содержание супружеской идентичности, представлены в таблице 11.

Таблица 11. – Источники поиска содержания понятия «супружеская идентичность», выявленные посредством интервью и опросника, %

Форма опроса	Специальная литература	Родительская семья	Примеры успешных отношений	Тренинги, курсы
Интервью	46,9	29,7	26,6	18,8
Опросник	5,4	21,2	33,1	2,9
Значение $\phi$ (при $p < 0,01$ )	7,78*	1,38	1,004	3,92*

Примечание – \* – значение критерия, указывающее на наличие значимых различий.

Было обнаружено наличие значимых различий для источников «Специальная литература» и «Тренинги и курсы», а отсутствие различий для таких источников, как «Родительская семья» и «Примеры успешных отношений».

Данные об источниках, в которых девушки с «неосознаваемой супружеской идентичностью» ищут содержание супружеской идентичности, представлены в таблице 12.

Таблица 12. – Источники поиска содержания супружеской идентичности у девушек с «неосознаваемой супружеской идентичностью», %

Форма опроса	Специальная литература	Родительская семья	Примеры успешных отношений	Тренинги, курсы
Интервью	38,8	73,5	30,6	16,3
Опросник	5,3	22,9	30,2	0,8
Значение $\phi$ (при $p < 0,01$ )	6,2*	7,34*	0,057	4,61*

Примечание – \* – значение критерия, указывающее на наличие значимых различий.

Данные об источниках поиска содержания супружеской идентичности у девушек с «неосознаваемой супружеской идентичностью», полученные с помощью интервью и с помощью опросника, показали наличие значимых различий по таким источникам, как «Специальная литература», «Родительская семья» и «Тренинги и курсы», и отсутствие различий для источника «Примеры успешных отношений».

Последним шагом было сравнение данных, полученных с помощью интервью и опросника, касающихся источников, в которых девушки с «осознаваемой супружеской идентичностью» ищут содержание супружеской идентичности (таблица 13).

Таблица 13. – Источники поиска супружеской идентичности у девушек с «осознаваемой супружеской идентичностью», %

Форма опроса	Специальная литература	Родительская семья	Примеры успешных отношений	Тренинги, курсы
Интервью	53,3	6,7	53,3	60
Опросник	6	9	54,5	21,1
Значение $\phi$ (при $p < 0,01$ )	8,075*	0,601	0,17	5,77*

Примечание – \* – значение критерия, указывающее на наличие значимых различий.

Данные об источниках поиска содержания супружеской идентичности у девушек с «неосознаваемой супружеской идентичностью», полученные с помощью интервью и с помощью опросника, показали наличие значимых различий по таким источникам, как «Специальная литература» и «Тренинги и курсы», и отсутствие различий для таких источников, как «Родительская семья» и «Примеры успешных отношений».

### Заключение

Целью исследования было выяснение возможности использовать опросник, позволяющий выявлять особенности супружеской идентичности у незамужних девушек с помощью методики Дж. Марсиа, особенностей становления супружеской идентичности, а также взаимосвязей между статусами супружеской идентичности и социальными характеристиками респонденток.

Статистический сравнительный анализ данных, полученных с использованием опросника и интервью, показал, что для проведения предстатистических фронтальных исследований статусов супружеской идентичности в целях образовательной, коррекционной и терапевтической работы психолога с молодежью можно использовать методику Дж. Марсиа в форме опросника. Обнаружено, что значимых различий в количестве девушек со статусами «мораторий» и «достигнутая идентичность» при использовании двух форм методики Дж. Марсиа нет. Этот факт указывает, что опросник позволяет дифференцировать супружескую идентичность только по статусам «мораторий» и «достигнутая идентичность».

Сопоставление количества девушек с «неосознаваемой идентичностью», выявленного при помощи интервью и опросника, показывает отсутствие значимых различий между двумя группами данных. Этот факт, вероятно, свидетельствует о том, что опросник может использоваться для решения задачи дифференциации идентичности со степенью разрешения «неосознаваемая – осознаваемая». В случае необходимости выделения «диффузной» и «предрешенной идентичности» необходимо проведение дополнительного интервью.

Незамужние девушки начинают серьезно задумываться о себе как о будущей жене в возрасте около 21 с половиной года. Девушки 20–25 лет полагают, что начали

осмысливать свой образ жены в возрасте около 20 лет, а девушки 26–30 лет – в среднем около 23 лет.

Достоверным фактором, подталкивающим девушек к поискам супружеской идентичности на основании исследований, проведенных с помощью интервью и опросника, можно считать «Влияние значимых людей». Источниками, в которых респонденты искали содержание понятия «супружеская идентичность», являются «Родительская семья» и «Примеры успешных отношений». При этом девушки с «неосознаваемой супружеской идентичностью» ориентируются главным образом на «Примеры успешных отношений», а девушки с «осознаваемой супружеской идентичностью» наряду с «Примером успешных отношений» указали «Отношения в родительской семье».

Анализ статистических различий между статусами супружеской идентичности в зависимости от социальных характеристик (уровня образования, вида ведущей деятельности и характера родительской семьи), показал отсутствие значимых различий между статусами супружеской идентичности в зависимости от уровня образования респонденток, а также характера родительской семьи, в которой выросли девушки. Вместе с тем были обнаружены статистически значимые различия в статусах супружеской идентичности у девушек, которые учатся, и тех, кто работает. Этот факт может быть связан с тем, что девушки, которые еще учатся, своей первостепенной задачей считают получение образования, а создание семьи и рождение детей рассматривают как причину, которая может помешать окончить вуз. Работающие же девушки не обременены решением данной задачи и готовы к созданию семьи, что открывает возможности для начала поиска супружеской идентичности.

Таким образом, методика Дж. Марсиа, представленная в форме опросника, может использоваться в целях быстрой фронтальной диагностики большого количества испытуемых для дифференциации респондентов с «неосознаваемой» и «осознаваемой идентичностью» и последующей коррекционной работы.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М. : Соц. здоровье России, 1994. – 224 с.
2. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
3. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений / О. А. Карабанова. – М. : Гардарики, 2005. – 320 с.
4. Малахов, В. С. Неудобства с идентичностью / В. С. Малахов // *Вопр. философии.* – 1998. – № 2. – С. 23–35.
5. Татарко, С. А. Измерение идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсиа / С. А. Татарко // *Психол. диагностика.* – 2009. – № 1. – С. 1–39.
6. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2004. – 560 с.
7. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Ленати, 1996. – 589 с.
8. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Флинта, 1996. – 344 с.
9. Berzonsky, M. D. A constructivist view of identity formation: People as postpositivist selftheorists / M. D. Berzonsky // *Journal of Adolescent Research.* – 1993. – № 8. – P. 169–203.
10. Breakwell, G. M. Coping with threatened identities / G. M. Breakwell. – New York : Mithuen, 1986. – 160 p.

11. Ericson, E. H. The problem of ego identity / E. H. Ericson // Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. – Glencoe : The Free Press, 1960. – P. 92–149.
12. Fogelson, R. D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects / R. D. Fogelson // Psychosocial theories of the self : Proc. of a conf. on new approaches to the self, March, 28–29, 1979 / by the Center for psychosocial studies. – Chicago : Plenum Press, 1982. – P. 145–148.
13. Goffman, E. The neglected situation / E. Goffman // American Anthropology. – 1964. – Vol. 5. – P. 33–68.
14. Grotevant, H. D. Toward a process model of identity formation / H. D. Grotevant // Journal of Adolescent Research. – 1987. – № 2. – P. 203–222.
15. Habermas, J. Identitat / J. Habermas. – Frankfurt : Suhrkamp, 1976. – 120 p.
16. Kurtines, W. M. Aco-constructivist perspective on human behavior and development / W. M. Kurtines // Manuscript submitted for publication. – 1999. – № 6. – P. 160–180.
17. Marcia, J. E. Development and validation of ego-identity status / J. E. Marcia // Journal of personality. – 1966. – № 4. – P. 551–558.
18. Marcia, J. E. Identity in adolescence / J. E. Marcia // Handbook of adolescent psychology. – New York : John Wiley, 1980.
19. Mead, G. H. Mind, self and Society / G. H. Mead. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946. – 320 p.
20. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. – 220 p.
21. Turner, J. C. Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior / J. C. Turner // Advances in group process: theory and research. – 1985. – Vol. 2. – P. 263.
22. Turner, J. The experimental social psychology of intergroup behavior / J. Turner // Intergroup Behaviour. – 1981. – № 3. – P. 66–101.
23. Waterman, A. S. Identity in adolescence: Processes and contents / A. S. Waterman. – San Francisco : Jossey Bass, 1985. – 105 p.
24. Waterman, A. S. Identity Status theory and Erikson's theory: Communications and Differences / A. S. Waterman // Developmental Review. – 1988. – № 8. – P. 185–208.
25. Waterman, A. S. Issues of Identity Formation Revisited: United States and the Netherlands / A. S. Waterman // Developmental Review. – 1999. – № 19. – P. 462–479.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 22.05.2017

**Lysyuk L.G., Golikov V.V. The Marriage Identity of Women in the Transition from Adolescence to Early Adulthood**

*One of the main reasons for the failure of the institution of the modern family is the incorrect partners' implementation of their male and female roles, because the spouses haven't the image of themselves as husband and wife. Therefore, the possibility of conducting front-line youth surveys and the subsequent work of psychologists, based on the identified features of their marital identity, can improve the health of the modern Belarusian family. In this connection, the purpose of the presented study was to elucidate the possibility of using a questionnaire, which makes it possible to identify the characteristics of marital identity through the method of J. Marcia. Statistical comparative analysis of the data obtained using the questionnaire and interviews showed that for the conduct of statistical, frontal studies of the status of marital identity, it is possible to use the J. Marcia technique in the form of a questionnaire. The questionnaire can be used to solve the problem of identity differentiation with a degree of resolution unconscious-conscious.*

УДК 159.9

**И.В. Черепанова<sup>1</sup>, О.А. Черепанов<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. психол. наук, доц. каф. специальных психолого-педагогических дисциплин  
Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова<sup>2</sup>ст. преподаватель каф. специальных психолого-педагогических дисциплин

Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова

e-mail: ira-78@tut.by

**БРАЧНО-СЕМЕЙНЫЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН  
В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ**

*Современный этап развития института брака и семьи можно охарактеризовать как кризисный, переходный период: традиционные установки на брак разрушаются, а новые еще не сформированы. Если ранее брачно-семейные установки, а соответственно, и ориентация на брак, формировались в собственной родительской семье, то современные родители в силу различных обстоятельств не принимают должного участия в подготовке молодого поколения к семейному образу жизни. В результате наблюдается ослабление роли семейного воспитания и возрастание значимости других общественных институтов социализации. Возрастает роль «телеэкранной социализации». Особую роль в процессе формирования установок начинает играть социальная реклама. В статье представлен опыт организации исследования, направленного на изучение роли факторов «социальная реклама», «социально-психологический тренинг» в процессе формирования брачно-семейных установок молодых женщин.*

Развитие современного общества невозможно представить без стабильных семейных отношений, которые зависят наряду с прочим от социальной государственной политики и стабильности общества. Д.А. Шингаркина отмечает актуальность изучения представлений о браке, особенно у молодежи, так как именно они играют важную роль в воспроизводстве социально-демографической структуры общества. Современные исследователи подчеркивают, что в настоящее время в обществе институт брака претерпевает переходный период: традиционные установки на брак разрушаются, а новые еще не сформированы [1, с. 90].

Разрушение семейного образа жизни приводит к тому, что все больше людей тяготеют к т.н. альтернативным моделям устройства семейных отношений: «открытый» брак, фактически узаконивающий право на измену; сознательно бездетный брак; свингерство, внебрачные интимные отношения; гомосексуальные пары; «гостевой» брак и т.д. Наиболее распространенной формой альтернативных семейных отношений стал «гражданский брак», в котором мужчина и женщина строят свою совместную жизнь без официальной регистрации [2, с. 308]. Исследования подтверждают, что такого рода опыт совместной жизни не оказывает особого влияния на дальнейшее развитие отношений: лишь 5 % таких пар официально регистрируют брак. Психологические мотивы выбора «гражданского брака» современными мужчинами и женщинами связаны с наличием глубокого страха близких межличностных отношений, которые подразумевают взаимные обязательства и ответственность [3, с. 104].

По мнению А.Н. Волковой, В. Сатир, Л.Н. Собчик, Л.Б. Шнейдера, Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса, С.В. Петрушкиной, Е.В. Змановской, основной причиной нестабильности брачного союза является низкий уровень психологической культуры супругов, что приводит к поспешному, необдуманному вступлению в брак; психологическая и практическая неподготовленность к семейной жизни; деструктивное поведение в конфликте, а также наличие соответствующих брачно-семейных установок, во многом определяющих стратегии поведения молодых людей в браке [4, с. 143].

Брачно-семейная установка рассматривается нами как позиция личности в отношении брака и семьи, сформированная на основе опыта, которая определяет состояние

готовности к браку и поведение человека в брачно-семейной сфере [5, с. 35]. Брачно-семейные установки включают такие компоненты:

1. Установка на супружество, которую Л.Б. Шнейдер рассматривает как важнейшую ценность.

2. Установка на деторождение, реализующаяся, согласно И.А. Антоновой, Е.Ф. Ачильпедиевой, В.А. Борисовой, О.К. Лосевой, В.А. Сысенко, З.А. Янковой, в форме материнства и отцовства.

3. Полоролевая установка. Она предполагает, согласно исследованиям Ю.Е. Алешинной, В.Н. Дружинина, И.С. Кона и др., что молодые женщины должны учитывать особенности поведения своего партнера, так как поведение мужчины и женщины имеют свои отличительные черты, стандарты, которые сформировались в ходе культурно-исторического развития и передаются в процессе воспитания.

4. Установка на семейные ценности. Т.И. Дымнова и Л.Б. Шнейдер отмечают, что важным элементом подготовки молодежи к семейной жизни является формирование установок на такие семейные ценности, как верность, взаимная забота, чувство долга и ответственности [6, с. 21].

Анализ научной литературы позволяет выделить несколько точек зрения на пути формирования установок, в том числе и брачно-семейных.

«*Естественный*» путь формирования установок в процессе онтогенеза рассматривается представителями различных психологических направлений. В рамках психоаналитической школы формирование установки характеризуется чередованием концентрации энергии, напряжением, которое переживается как неудовольствие, и разрядкой напряжения, что, соответственно, переживается как удовольствие.

С точки зрения структурного подхода группу или даже целое общество можно рассматривать как сложную сеть, или структуру межличностных чувств, в которой почти все индивиды связаны с несколькими другими установками приязни, неприязни, уважения, ненависти и т.д.

Согласно взглядам представителей бихевиористской школы, формирование установок начинается еще в детстве методом проб и ошибок. Именно тогда человек начинает активно постигать мир и вырабатывать то или иное отношение к вещам, людям и событиям [7, с. 36].

«Естественный» путь формирования установок – это процесс, который проходит через всю жизнь человека, причем самые важные ценностные системы установок, в том числе и брачно-семейные, формируются в детском возрасте в родительской семье как результат и итог семейного воспитания. Однако исследования Е.И. Зритневой показывают, что современные родители не принимают должного участия в подготовке молодого поколения к семейному образу жизни, в результате чего, согласно И.С. Кону, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдеру, наблюдается ослабление роли семейного воспитания и возрастание значимости других общественных институтов. Согласно В.В. Абраменковой, И.Я. Медведевой, Т.Л. Шишовой, в современном социуме возрастает роль «телеэкранной социализации», что связано прежде всего с преобразованием современного воспитательного воздействия на ребенка. Одной из основных форм социального воздействия, в рамках которого реализуется «телеэкранная социализация», является «*социальная реклама*». Это реклама, в центре которой находится человек и его проблема, которую следует разрешить [17, с. 11]. В данном контексте мы рассматриваем «социальную рекламу» как «*искусственный*» способ формирования установок, который может носить как «стихийный» характер (сериалы, ток-шоу), так и целенаправленный (социальные видеоролики соответствующего содержания).

«*Искусственный*» способ формирования установок помимо социальной рекламы представлен еще в форме психологического воздействия, которое чаще всего реали-

зуется как *«социально-психологический тренинг»*. Н.Н. Богомолова рассматривает данный вид тренинга как основной способ формирования соответствующих социальных установок в активной форме, т.е., в ходе специально разработанных активных действий [9, с. 163].

Таким образом, условно можно выделить два основных способа формирования установок, в том числе и брачно-семейных: «естественный» и «искусственный».

Исходя из представленного анализа литературы, мы можем выдвинуть предположение о том, что социальная реклама является одним из наиболее эффективных путей формирования брачно-семейных установок у молодых женщин. Для проверки данной гипотезы было организовано и проведено эмпирическое исследование. Экспериментальной базой исследования послужило государственное учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова». Объем выборки составил 60 человек – девушки 20–22 лет. Этот возраст рассматривается нами как период, наиболее сензитивный для формирования брачно-семейных установок.

Экспериментальное исследование проходило в три этапа.

**Первый этап** исследования включал в себя подбор психодиагностического инструментария и проведение соответствующего диагностического исследования.

1. С целью изучения иерархии семейных ценностей использовался опросник А.Н. Волковой *«Рольные ожидания и притязания в браке»*. Высокие значения были зафиксированы по шкалам: «личная идентификация с партнером» (7,4); «эмоционально-психотерапевтическая шкала» (7,4); «социальная активность» (7,2). Наименьшее значение отмечается по шкале «интимно-сексуальная сфера» (4,2). Соответственно, для данной выборки испытуемых характерна установка на созависимые отношения, где супруг играет активную роль в создании «психотерапевтической атмосферы» в семье. Женщины ожидают, что их брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах коррекции психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки всем членам семьи. В свою очередь, сами они не рассматривают себя как человека, способного выполнять роль семейного психотерапевта в семье. Интимно-сексуальная сфера отношений респондентками игнорируется.

2. Для изучения установок молодых женщин по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам человеческой жизни был использован опросник Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовской *«Измерение установок в семейной паре»*. По итогам применения данной методики высокие значения отмечаются по шкалам «отношение к любви романтического типа» (3); «отношение к автономности или зависимости супругов» (2); «отношения к детям» (1,8); «отношение к “запретности секса”» (1,5) и низкие (отрицательные) значения для шкал «отношение к людям» (-0,5); «альтернатива между чувством долга и удовольствием» (-0,5); «отношение к разводу» (-1); «отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи» (-1,5); «отношение к деньгам» (-0,5). Таким образом, в представлении молодых женщин данной выборки, семья – это приятное место, психологически безопасное, доставляющее удовольствие, в которой муж играет доминирующую роль. Отмечается ориентация на романтические отношения между супругами, на патриархальное устройство семьи, наличие детей, высокий уровень зависимости в отношениях.

3. Изучение системы личностных отношений молодых женщин к собственным семейным установкам проводилось с помощью проективной методики *«Незаконченные предложения»* (авторский вариант Saks – Sidney 1 в модификации Т.А. Заеко). Наибольшие значения отмечаются по шкалам «отношение к семье» (5,3); «отношение к любви романтического типа» (5,06). Низкие значения характерны для шкал «отношение к себе» (3,85); «отношение к сексу» (3,15); «отношение к родительской семье» (3,16); «отношение к отцу» (2,45). Также выделяются шкалы, имеющие отрицательные значе-



ния: «отношение к разводу» (-5,06); «отношение к конфликтам» (-1,95). Анализ результатов применения данной диагностической методики позволяет сделать вывод, что для респондентов изучаемой выборки семья представляется наиболее значимой ценностью. Отношения в семье между супругами наивно-романтические, не предполагающие остроты и разногласий. Наличие разногласий рассматривается как непосредственная угроза развода. При этом женщина рассчитывает, что ее семья будет не такой, как ее родительская семья, а муж – это антитеза отцу.

Качественный анализ и обобщение результатов, полученных по всем диагностическим методикам, позволил выделить систему брачно-семейных установок, характерных для молодых женщин данной выборки. Брак и создание семьи рассматривается молодой женщиной как безусловная, абсолютная ценность, имеющая очень высокое значение. Это обусловлено тем, что молодая женщина возлагает на будущую семью большие ожидания и надежды. Супруг рассматривается как лицо, реализующее функцию обеспечения эмоционального комфорта и благополучия семьи, испытывающее романтические чувства к супруге, сглаживающее все конфликтные ситуации. Женщины ожидают, что их брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах коррекции психологического климата, оказания моральной и эмоциональной поддержки всем членам семьи. В свою очередь, сами они не рассматривают себя способными выполнить роль семейного психотерапевта в семье.

Характерна установка женщин на созависимые, наивно-романтические отношения, не предполагающие остроты и разногласий интересов и потребностей. Наличие разногласий рассматривается как непосредственная угроза развода. При этом женщина рассчитывает, что ее семья будет не такой, как ее родительская семья, а муж – это антипод отца. Интимно-сексуальная сфера игнорируется, отмечается «запрет на секс». Собственная значимость не высока, однако стремление к удовольствию в браке значительно преобладает над чувством долга. Отношение к деньгам и тратам легкое, так как функция материального обеспечения семьи также отводится супругу. Отмечается значительное преобладание патриархальных представлений об устройстве семьи, эгалитарные установки фактически отсутствуют.

В целом образ будущей семьи в представлении молодой женщины можно охарактеризовать как детскую мечту-фантазию об идеальной родительской семье с доминирующей ролью эмоционально теплого, надежного, уравновешенного отца. Представленный образ семьи отражает патриархальный семейный уклад, но не является его «классическим» вариантом. Традиционный патриархальный уклад предполагает многодетность, четкое распределение ролей, закрепленное за мужем «право на насилие». В исследуемой выборке испытуемых мы наблюдаем «модернизированный» вариант патриархального уклада, где муж – добытчик материальных благ и удовольствий, несущий ответственность за эмоциональное состояние супруги и семьи в целом, гораздо более активно, чем супруга, реализующий свою родительскую позицию. К сожалению, такой образ семейных отношений не позволяет выстраивать конструктивных семейных отношений, что проявляется в большом количестве разводов, особенно в начальный период супружества. Разочарование в супруге как в человеке, не соответствующем данному образу, не приводит к коррекции установок, а заставляет искать нового партнера.

**Второй этап** исследования, целью которого была проверка гипотезы, представлял собой факторный эксперимент. Нами был разработан цикл занятий, включающий в себя шесть направлений работы с брачно-семейными установками молодых женщин. Весь цикл коррекционной работы был рассчитан на 6 недель и проводился два раза в неделю во второй половине дня. На проведение тренинговых занятий вне зависимости от группы было отведено по 90 мин., а продолжительность воздействия с помощью социальной рекламы составляла 60 мин. Все занятия проходили на базе вуза, в учебных

аудиториях, которые знакомы испытуемым, что способствовало установлению доверительной обстановки в тренинговых группах. Вся выборка испытуемых, состоявшая из 60 человек, была разделена на четыре экспериментальные группы по 15 человек.

В *группе 1* воздействие проводилось посредством социальной рекламы на протяжении 12 занятий. В качестве содержания занятий использовались социальные видеоролики, посвященные ценности семьи и брака, подобранные в соответствии с выделенными направлениями работы, с обязательной последующей рефлексией просмотренного материала и групповой дискуссией.

В *группе 2* формирование брачно-семейных установок проходило посредством социально-психологического тренинга. Для этого нами была составлена коррекционная программа (12 занятий), включающая 6 тематических направлений. Общие цели каждого направления представлены в таблице.

Таблица. – Цели коррекционной программы социально-психологического тренинга

№	Тема	Цели
1	Семья – это крепость	Формирование представлений о семье как о социальном институте; выработка установки на значимость эмоционально-психотерапевтической функции брака; формирование ориентации на семью как на среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации, раскрытие роли женщины в этом процессе.
2	Семь «Я» человека	Формирование ответственности за свои решения; определение границ личного пространства; формирование установки на уважение границ и интересов партнера; выработка уверенности в себе, создание и принятие внутреннего «я»; познание себя при помощи группы; формирование умений находить в себе индивидуальные особенности.
3	Ни один человек не может быть островом	Рефлексия своего жизненного пути; формирование позитивной установки на отношение к окружающему миру; развитие навыков общения внутри диады; утверждение позитивного образа родительской семьи, формирование установки на позитивное отношение к отцу и мужскому полу; формирование негативной установки к разводу.
4	Плечом к плечу	Выработка навыков адекватного и равноправного общения, способности к предотвращению и разрешению межличностных конфликтов; устранение дезадаптивных форм поведения и обучение адекватным способам реагирования в проблемных и стрессовых ситуациях.
5	Шаг навстречу	Анализ коммуникативного барьера в рамках сексуального общения в паре; формирование навыков позитивного общения на темы секса; формирование негативной установки к обортам и внебрачным связям.
6	Гармония в семье – гармония в мире	Формирование позитивной установки на родительство, раскрытие понятия стиль отношений в семье и его влияния на развитие личности ребенка; формирование репродуктивной установки на родительство; формирование установки на детей как на помощников и опору в старости, на продолжение своего рода.

Для *группы 3* были разработаны комбинированные занятия, включающие социальные видеоролики для группы 1 и тренинговые упражнения для группы 2.

В *группе 4* коррекция не осуществлялась вовсе.

**Третий этап** нашего экспериментального исследования посвящен анализу результатов факторного эксперимента. Были использованы методы математической статистики: двухфакторный дисперсионный анализ для связанных выборок и G-критерий знаков. Количественный и качественный анализ результатов, полученных после проведения коррекционной программы с помощью социально-психологического тренинга и социальной рекламы, представлен отдельно по каждой экспериментальной группе.

**Группа 1. Воздействие социальной рекламой.** После проведенной коррекционной работы наибольшие изменения у молодых женщин данной выборки зафиксированы по шкале «эмоционально-психотерапевтические притязания» ( $p \leq 0,01$ ), что может свидетельствовать о формировании у них ценности эмоционально-психотерапевтической функции брака. Также можно отметить, что с помощью социальной рекламы наблюдалось пропорциональное изменение как *ожидаемой*, так и *желаемой собственной включенности в выполнении брачно-семейных обязанностей*, о чем свидетельствуют достоверно значимые сдвиги по шкалам: «хозяйственно-бытовые ожидания» ( $p \leq 0,05$ ); «хозяйственно-бытовые притязания» ( $p \leq 0,05$ ); «ожидания социальной активности» ( $p \leq 0,05$ ); «притязания на социальную активность» ( $p \leq 0,05$ ).

В целом значимые сдвиги наблюдаются практически по всем переменным представленных диагностических методик. Вероятно, социальная реклама, воздействуя на эмоциональную сторону сознания, успешно миновала критическое восприятие информации, что позволило с помощью специальных методов и приемов, которые используются при создании рекламы (поза, мимика, цветовая гамма изображения и т.д.), повысить значимость и ценность соответствующих брачно-семейных установок.

**Группа 2. Воздействие социально-психологическим тренингом** показало наибольшую эффективность при формировании *уровня притязаний* молодой женщины по наиболее значимым сферам семейного взаимодействия. Наличие достоверных сдвигов отмечается по шкалам «интимно-сексуальная шкала» ( $p \leq 0,05$ ), «хозяйственно-бытовые притязания» ( $p \leq 0,05$ ), «родительско-воспитательные притязания» ( $p \leq 0,05$ ), «шкала притязаний социальной активности» ( $p \leq 0,05$ ), «эмоционально-психотерапевтические ожидания» ( $p \leq 0,05$ ), «ожидание внешней привлекательности» ( $p \leq 0,05$ ).

Как показывают результаты эмпирического исследования, данный вид воздействия, направленный на формирование навыков самоанализа собственного вклада и собственной роли в семейной жизни, позволил перенести фокус внимания с требований к партнеру на требования к своей личности. По итогам проделанной коррекционной работы молодые женщины данной вгруппы стали воспринимать семью как ответственный шаг становления личности человека, а не как преграду к собственной самореализации. В представлениях о супружеских отношениях значительно возросла степень ориентации на долг в противовес гедонистическим представлениям о семье. Возросло также осознание значимости сексуальной сферы в семейном взаимодействии.

**Группа 3. Воздействие социальной рекламой и социально-психологическим тренингом.** Наиболее значимый сдвиг значений наблюдается по шкале «личностная идентификация с партнером» ( $p \leq 0,01$ ). Очевидно, данный вид воздействия оказывает наибольшее влияние на формирования установки ценности событийной общности семьи – «Мы». Также достоверный сдвиг отмечен по таким шкалам, как «интимно-сексуальная шкала» ( $p \leq 0,05$ ), «хозяйственно-бытовые ожидания» ( $p \leq 0,05$ ), «шкала ожиданий социальной активности» ( $p \leq 0,05$ ), «эмоционально-психотерапевтическая шкала» (подшкала – ожидания) ( $p \leq 0,05$ ), «ожидание внешней привлекательности» ( $p \leq 0,05$ ).

В данной экспериментальной группе, как и в группе 1, значимые сдвиги наблюдаются практически по всем переменным представленных диагностических методик. Это позволяет утверждать, что последовательное воздействие методами социальной рекламы и социально-психологическим тренингом также является эффективным спосо-

бом формирования брачно-семейных установок. Социально-психологический тренинг позволил на основе личного опыта сформировать у молодых женщин установку на более ответственное поведение в браке, а в результате просмотра социальной рекламы, уже на бессознательном уровне, сформировать установку, что такая модель взаимодействия, где каждый партнер брачно-семейных отношений несет равную ответственность за происходящие в семье, является эталонной.

**Группа 4. Воздействие не производилось.** В этой экспериментальной группе достоверный сдвиг после применения G-критерия знаков был выявлен только по шкале «притязания внешней привлекательности», что может быть обусловлено воздействием различных внешних факторов. Так как исследование проводилось весной, то таким фактором могла быть пора года (весна воспринимается как время пробуждения, а соответственно, и время, когда необходимо обратить внимание на свой внешний вид).

Таким образом, сравнив результаты по всем проведенным диагностическим методикам, мы пришли к выводу, что любое из наших воздействий давало положительный сдвиг по сравнению с группой, в которой воздействие не проводилось. Максимальное количество сдвигов было статистически зафиксировано в группах 1 («воздействие социальной рекламой») и 3 («воздействие социальной рекламой и социально-психологическим тренингом»).

Для статистической оценки уровня сдвига нами был проведен **двухфакторный дисперсионный анализ**, по итогам которого нашла подтверждение гипотеза о том, что воздействие социальной рекламой, а также одновременное воздействие социальной рекламой и социально-психологическим тренингом являются наиболее эффективными способами целенаправленной коррекции брачно-семейных установок по сравнению с социально-психологическим тренингом. Наибольшая эффективность была выявлена при коррекции установок, связанных с интимно-сексуальной сферой и изменением негативных установок по отношению к себе, отцу и родительской семье.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования была диагностически выделена и качественно описана система брачно-семейных установок, характерных для современных молодых женщин. Также раскрыта и доказана роль воздействия социальной рекламы на формирование установок, в том числе и брачно-семейных. Полученные данные могут быть использованы при разработке коррекционно-развивающих программ по подготовке молодых женщин к браку.

В целом результаты исследования указывают на необходимость повышения статуса семьи в сознании современной молодежи, на потребность в целенаправленном формировании адекватного образа успешной, счастливой семьи. С этой целью социальная реклама может быть использована как один из наиболее эффективных способов коррекции соответствующих установок, даже в ситуации, когда аудитория не испытывает осознанной потребности в изменениях.

В этом проявляется основное преимущество воздействия социальной рекламой по сравнению с воздействием в рамках социально-психологического тренинга, где объект воздействия испытывает нужду в коррекции и осознает коррекционное влияние.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моргунова, Д. А. Представления о браке в молодости и взрослости : сб. науч. ст. / Д. А. Моргунова // Формирование общекультурных и профессиональных компетенций финансиста : сб. науч. тр. – М., 2015. – Вып. 5. – С. 89–92.
2. Алешина, Ю. Е. Полоролевая деформация как комплексный показатель межличностных отношений супругов. Психология семьи : учеб. пособие / Ю. Е. Алешина, И. Ю. Борисов ; под. ред. Д. Я. Райгородского. – М. : Бахпах, 2002. – 320 с.

3. Морозова, Е. А. Модель семьи как фактор формирования брачно-семейных установок и личностных качеств молодежи : сб. науч. ст. / Е. А. Морозова, Т. Ю. Сорокина ; Томск. гос. ун-т. – М., 2009. – Вып. 32. – С. 104–110.
4. Бутова, С. Н. Социология брака и семьи: история, теоретические основы, персоналии : учеб. пособие / С. Н. Бутова. – М. : Аспект Прес, 2010. – 203 с.
5. Гнусина, А. Г. Психолого-педагогические особенности формирования семейно-брачных установок у современной молодежи: гендерный аспект : дип. студ. 4 к. СФ МГГУ им. М. А. Шолохова : 12.11.13 / А. Г. Гнусина. – М., 2013. – 137 с.
6. Сорокина, Т. Ю. Особенности брачно-семейных установок студенческой молодежи : дис. ... канд. психол.-пед. наук : 02.10.2007 / Т. Ю. Сорокина. – М., 2007. – 240 л.
7. Гавров, С. Н. Историческое изменение институтов семьи и брака : учеб.-метод. пособие / С. Н. Гавров. – М. : Слово, 2009. – 429 с.
8. Калачева, И. И. Социальная реклама как феномен общественной и научной рефлексии в белорусском обществе : сб. науч. ст. / И. И. Калачева, О. В. Терещенко. – Минск, 2014. – Вып. 3 : Теория и методы исследований коммуникации. – С. 11–24.
9. Богомолова, Н. Н. Социальная психология массовой коммуникации : учеб. пособие / Н. Н. Богомолова. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 191 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 28.05.2017

***Cherepanova I.V., Cherepanov O.A. The Marriage and Family Attitudes of Young Women in the Context of Contemporary Social Advertising***

*Contemporary stage of the development of marriage and family can be characterized as crisis and transitional; the traditional patterns are being destroyed while new ones have not been formed yet. Earlier the marriage and family attitudes and, therefore, the marriage orientation, were formed in the families, but contemporary parents, due to different circumstances, do not participate adequately in the process of new generation preparation for a family lifestyle. As a result, the role of family education decreases and the importance of other social institutions increase. The role of the so-called «TV socialization» increases. «Social advertising» plays a special role in the process of attitude formation. The article contains the experience of research organization aimed at studying the role of the factors «social advertisement», «socio-psychological training» in the process of marriage and family attitude formation among young women.*

УДК 373.2+37.026.8

**Т.С. Будько<sup>1</sup>, С.В. Лукьянчик<sup>2</sup>**<sup>1</sup>канд. физ.-мат. наук, доц.,

доц. каф. специальных педагогических дисциплин

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

<sup>2</sup>магистрант каф. специальных педагогических дисциплин

Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина

e-mail: pedchild@brsu.brest.by

## ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В ПРОЦЕССЕ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Показано, что продуктивные виды деятельности: рисование, лепка, аппликация и конструирование – обладают потенциалом для познавательного развития детей третьего года жизни. Дана краткая характеристика разработанного методического обеспечения, направленного на познавательное развитие детей третьего года жизни в процессе продуктивной деятельности. Указаны методы работы с дидактическими карточками, раскрыты основные методические приемы проведения занятий по познавательному развитию детей третьего года жизни в процессе продуктивной деятельности.*

### **Введение**

В раннем возрасте у ребенка закладываются основы интеллекта и мышления, высокой умственной активности во взрослом состоянии. Поэтому так важно обеспечить познавательное развитие детей в раннем детстве, которое включает развитие психических процессов (восприятие, воображение, память, внимание, мышление) и сенсорное развитие. Продуктивная деятельность является особо привлекательной для детей такого возраста. Она усиливает интерес ребенка к познанию и способствует развитию индивидуальных способностей детей.

Вопросам познавательного развития детей третьего года жизни посвящены исследования многих педагогов (Н.М. Аскариной, Г.М. Ляминой, Л.Н. Павловой, Е.В. Зворыгиной, С.Л. Новоселовой, Е.А. Эсмонт, Е.В. Соловьевой). Однако в работах этих авторов не уделяется внимания познавательному развитию детей третьего года жизни в процессе продуктивной деятельности.

Учебная программа дошкольного образования реализует познавательное развитие детей в условиях разных видов деятельности, а также образовательных областях: элементарные математические представления; ребенок и природа. Продуктивные виды деятельности в соответствии с учебной программой дошкольного образования не используются для познавательного развития детей. Для развития внимания, памяти, воображения, мышления и речи детей раннего возраста, их сенсорного развития воспитатель обычно использует разнообразные наглядные пособия, дидактический материал и дидактические игры. А если для развития познавательной активности педагог включает в занятие создание ребенком творческого продукта, то не уделяет внимания технической стороне создания ребенком объекта. Таким образом, в условиях учреждения дошкольного образования не используется возможность и потенциал продуктивной деятельности (особенно привлекательной для детей третьего года жизни) для их познавательного развития.

Актуальность исследования определяется противоречием между необходимостью организации познавательного развития детей третьего года жизни в процессе продуктивной деятельности и нехваткой соответствующего методического обеспечения.

### Потенціал прадуктыўнай дзейнасці для пазнавальнага развіцця дзяцей трэцяга года жыцця

Пакажам, што канструктыўная і изобразіцельная дзейнасць спосабуе пазнавальнаму развіццю дзяцей.

Па меру Д.Б. Эльконіна [1], прадуктыўная дзейнасць наряду з предметнай і ігравой мае ў перыяд ранняга дзяцтва найбольшае значэнне для развіцця псіхікі рэбенка, так як неабходнасць стварэння прадукта теснейшым абразам звязана з развіццём яго когнітыўных працэсаў, эмацыянальна-волевай сфэры, умений і навyków.

Прадуктыўная дзейнасць дошкільніка прыводзіць да стварэння рэальнага прадукта, ў котарым прадставленне аб прадмеце, явліенні, сітуацыі палучае матэрыяльнае воплошчэнне ў рысунке, канструкцыі, аб'ёмным изобразіенні. Замысел прадуктыўнай дзейнасці воплошчаецца з дапамогай разных изобразіцельных сродкаў. Рэбенка, асваіваючы гэту дзейнасць, вучыцца выдзяляць ў рэальным прадмеце тэ стораны, котрыя могуць быць отражаны ў том ілі іном ёе вяде. Такім абразам, прызнакі і якаствы изобразіаемых прадметаў выступаюць апорнымі пунктамі рэбенка ў пазнанні дзейнасці. У врэмя рысавання, лепкі, аплікацыі, канструіравання развіваецца не толькі рука, но і псіхічныя працэсы, прыходзіць сэнсорнае развіццё рэбенка. Ён знакоміцца з прадметамі разнаго цвэта, формы, велічыны, фантазіруе.

У першую ачарэдзь изобразіцельная дзейнасць вліяе на савершенстваванне такога псіхічнага працэса, як *ощущеніе*. Развіццё ощущенияў у рэбенка звязана з яго разнаобразнай, інтэреснай і актывнай творчаскай дзейнасцю. Изобразіцельная дзейнасць прадстаўляе для гэтага ачэнь большыя магчымасці. У врэмя рысавання малыш знакоміцца з разнымі изобразіцельнымі матэрыяламі, іх сваіствамі. Саветарныя педагогі прадлагаюць дэтям рысаванне пальчыковымі краскамі. Наносіць такую краску можна как рукамі, так і ватнымі палочкамі, лопаточкай, вількай і любымі другімі падручнымі матэрыяламі. Такжэ інтэрес для дэтей прадстаўляе работа з пластычнымі матэрыяламі (салёнае тэсто, пластылін, гліна).

На аснове ощущенияў строіцца пазнавальны працэс большаго ўрэння – *воспріятые*. Ёно яўляецца асновай мышлэння, практычнай дзейнасці чалавек. Воспріятые рэбенка ранняга востра носіць непраізувольны характар. Рэбенка пака ачэнь не умеет управляць сваім воспріятыем, не можа самастаятэльно аналізавать тот ілі іной прадмет. У прадметах акружаючэй дзейнасці малыш замечает то, што ярка выдзяляе іх на фоне другіх прадметаў: аокраску, велічыну, форму. Воспріятые дэтей абычно звязана з практычным аперіраваннем саответствуючымі прадметамі. Малышу надо прыкоснуцца к прадмету, потрогаць, пощупать, поманіпуліравать з ім, чтобы саздаць ацелостны аобраз прадмета. Развіццё воспріятыя ў раннем востра аопределяецца трёма параметрамі: перцептыўнымі дэяствіямі, сэнсорнымі эталонамі і дэяствіямі саотнесенія. Іменно ў працэсе изобразіцельнай дзейнасці развіваюцца і савершенствуюцца гэты параметры [2].

Рысаванне напрымую звязана з воспріятыем, маторнай коардынацыяй, рэчю і мышлэннем. Занятіе рысаваннем спосабуе развіццю каждой із гэтых функцый і аднавременно сагласовывае іх межу сабой, памагае рэбенку упорядочыць новыя знанія. Азвучыванне вострым дэяствіямі малыша, называнне цвэта, названий изобразіаемых прадметаў і явліеній акружаючэй дзейнасці будэць побуждаць рэбенка к саветарнаму творчаску і к ацеленаправленнай дэяствіямі.

Наряду са зрительным воспріятыем ў раннем дэяствіямі развіваецца новы вяд воспріятыя – *воспріятые прастранства*. Рэбенка перыходзіць к больш саветарным изобразіенням, котрыя саостоят із несаветарных дэталей: домік, солнышко, лесенка і т.д.

Для развития пространственного восприятия очень важно опираться на такие продуктивные виды деятельности, как конструирование и лепка [3].

Развитие восприятия находится в тесной связи с *развитием мышления* ребенка. В течение определенного периода мышление ребенка существенно меняется: он овладевает новыми способами мышления и умственными действиями. Это развитие происходит поэтапно, и каждый предыдущий уровень необходим для развития последующего. В раннем детстве мышление развивается от наглядно-действенного к образному. Ведущим видом мышления в раннем возрасте является наглядно-действенное. Для его развития важна роль взрослого, который помогает выделять наиболее существенные признаки изображаемых предметов, выделять детали, сравнивать изображаемый предмет с другими. Прежде чем нарисовать, вылепить или сконструировать предмет, малыш должен обследовать его, выделить определенные свойства, признаки, сравнить этот предмет с другими, найти общее и отличия. Все это способствует развитию таких операций мышления, как сравнение, анализ, синтез, обобщение, конкретизация. Именно в раннем возрасте важно заложить фундамент дальнейшего их развития.

Занятия продуктивными видами деятельности с детьми раннего возраста также способствуют *развитию памяти*, совершенствуют у ребенка способы запоминания различной информации. Занятия рисованием, лепкой, аппликацией и конструированием способствуют накоплению графических символов, образов у ребенка. Усваивая определенные сенсорные эталоны, ребенок пытается запомнить их и использовать в дальнейшей деятельности. Во время занятий изобразительными видами деятельности действуют зрительные, двигательные, слуховые и тактильные анализаторы, которые включают в работу различные виды памяти одновременно (двигательную, зрительную, тактильную и слуховую). Дети получают удовольствие от процесса и результатов изобразительной деятельности, поэтому происходит интенсивное развитие эмоциональной памяти малышей, а это одно из самых важных свойств детской памяти. Эмоциональная сторона является важным условием процесса познавательного развития детей.

В конце второго – начале третьего года жизни начинает развиваться воображение ребенка. Такие виды деятельности, как конструирование, лепка и рисование, способствуют развитию как воссоздающего (репродуктивного), так и творческого (продуктивного) воображения детей. Очень важно учитывать, что детям нужна внешняя опора для создаваемых ими образов. Поэтому взрослому при организации занятий изобразительной деятельностью важно использовать в качестве образов игрушки, картинки с предметами, которые планируется нарисовать или вылепить [4].

В раннем возрасте также начинается формирование сенсорных эталонов, вначале как предметных, которые, постепенно обобщаясь, переходят на уровень сенсорных. Сначала представления о форме или цвете связаны у ребенка с конкретным предметом (круглый мяч, желтое солнышко). Постепенно это качество обобщается, «отрывается» от предмета и становится обобщенным эталоном – цвета, формы, размера. Третий год жизни – это сенситивный период накопления и развития сенсорного опыта ребенка, поэтому очень важно создать необходимые для этого условия. В.С. Мухина отмечает, что ребенок третьего года жизни вполне может усвоить представления о 5–6 формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и 8 цветах (красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный) [5]. И этому способствует организация занятий по рисованию, аппликации, лепке и конструированию.



Условиями познавательного развития детей третьего года жизни являются:

- 1) создание положительной эмоциональной атмосферы при организации процесса познавательного развития детей;
- 2) активизация в процессе усвоения детьми жизненного опыта интенсивно развивающейся, произвольной эмоциональной и образной памяти;
- 3) поддержка воссоздающего непосредственного воображения под влиянием интереса и эмоций в разных видах деятельности;
- 4) обеспечение разнообразия дидактического материала;
- 5) содействие проведению обобщений, основанных на опыте практической предметной и продуктивной деятельности, и закреплению в слове.

Таким образом, продуктивная деятельность, являясь привлекательной для детей, усиливает их интерес к познанию. Создание творческого продукта повышает познавательную активность, способствует проявлению интереса к изображаемым объектам, к способам их изображения, стимулирует к постановке вопросов. Продуктивная деятельность способствует развитию сенсорных процессов.

### **Характеристика методического обеспечения**

Необходимым условием для организации познавательного развития детей третьего года жизни в процессе продуктивной деятельности является использование определенного методического обеспечения.

Разработанное нами методическое обеспечение включает:

- 1) содержание дидактических карточек, которые являются основой на занятиях по познавательному развитию в процессе продуктивной деятельности;
- 2) содержание интегрированных занятий с целью познавательного развития в процессе продуктивной деятельности.

Дидактические карточки представляют собой графический материал: линии разной формы, геометрические фигуры разной величины, по-разному расположенные на плоскости. Этот графический материал, с одной стороны, помогает педагогу сформулировать задание, конкретизировать действия детей, а с другой – помогает ребенку понять задание, дает ему опосредованную подсказку о способе действия, о форме и величине изображения. Созданные нами дидактические карточки можно корректировать в соответствии с уровнем развития ребенка, а словесные объяснения техники создания продукта адаптировать к особенностям ребенка. Кроме того предполагается, что карточки и создание продукта по задуманным условиям обеспечат воплощение ребенком своего видения решения познавательной задачи. Поэтому у педагога есть возможность сохранять индивидуальность каждого ребенка, развивать его творческие и логические способности.

На *интегрированных занятиях* нами используются такие *методы работы с дидактическими карточками*, как:

- 1) рассказ (рассуждение) педагога о количественных представлениях, величине, геометрических фигурах и формах предметов, пространственных и временных представлениях, неживой природе, растениях, животных, организме человека, природных взаимосвязях;
- 2) демонстрация педагогом способов действий по созданию изображений;
- 3) побуждение ребенка наблюдать за действиями взрослых по созданию творческого продукта и слушать комментарии этих действий;
- 4) самостоятельные действия детей, сопровождаемые соответствующими словами, поощрение речевой активности детей.

### **Методические приемы проведения интегрированных занятий**

В начале занятия используются песенки-приветствия, которые настраивают детей на интересную работу. Практически на каждом занятии звучит музыка, подобранная по настроению темы. Это способствует более глубокому погружению детей в образовательный процесс, а в сочетании с фотографиями, картинками активизирует познавательную деятельность детей. Используя музыку, фрагменты театрализации, интересные фотографии, появление сюрпризов, педагог быстро и легко может погрузить детей в сюжет и удерживать их заинтересованность в течение всего занятия. На удержание внимания детей также влияет последовательный подъем их эмоционального состояния. Это развивает интерес к созданию продукта, в процессе которого осуществляется познавательное развитие. На занятии акцентируется внимание на объекте, о котором идет речь: чем больше дети узнают информации об объекте, используя различные анализаторы, тем более глубоко его проживают. Физкультминутки подбираются обязательно по тематике. Их содержание также способствует познавательному развитию детей. Закрепление информации об объекте происходит через его создание. Педагог дает возможность каждому ребенку создавать объект, лишь учитывая технические условия. Благодаря этому каждый ребенок создает свой собственный, индивидуальный продукт, поэтому интерес к заданию остается высоким. Дети с удовольствием передают все эмоции в создаваемом продукте.

Одна из важных задач педагога – заинтересовывать детей, логически «растить» их эмоциональное состояние, таким образом прививать интерес к познанию. Воспитатель показывает детям технику и контролирует этот процесс у детей. Примера показательной работы он не дает. Воспитатель ни в коем случае не комментирует и не дает названий детским работам. Он лишь побуждает каждого ребенка высказываться самому о созданном продукте, с своих чувствах и ощущениях.

Еще одна задача педагога – грамотно и понятно для детей объяснять технику создания продукта. Сначала воспитатель «запускает» мелкую моторику ребенка. Сначала детям сложно, т.к. контролировать каждый пальчик непросто, а работа с материалом требует силы, ловкости, умений. Интерес к работе с материалом и самоуправление побуждают детей закреплять необходимые умения. Процесс создания продукта не управляется воспитателем непосредственно – воспитатель лишь следит за работой детей, за техникой изображения, и напоминает детям о самоконтроле.

Участвуя в самом процессе по созданию своего продукта, контролируя себя самостоятельно, дети не ограничены абсолютно ничем. Они очень активно проявляют свою индивидуальность. Каждый ребенок решает сам, например, какой величины будет шарик пластилина, какой силы нажим на пластилиновый шарик будет достаточным, как сильно его нужно вытянуть. В работе с красками и кисточками каждый ребенок сам определяет ширину линий, размер «цветочков». Воспитатель напоминает лишь про то, как держать кисть, как рисовать: снизу вверх или наоборот. Каждый ребенок вправе самостоятельно определять размер шарика, если для полубъемной аппликации используется, к примеру, гофрированная бумага.

### **Заключение**

Таким образом, продуктивные виды деятельности, такие как рисование, лепка, аппликация и конструирование, обладают потенциалом для познавательного развития.

Разработанное нами методическое обеспечение основано на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребенка, признает ребенка основной ценностью образовательного процесса, поэтому педагог идет за ребенком и развивает его бережно и посту-

пательно. На основе содержания разработанных дидактических карточек, которые являются основой на занятиях по познавательному развитию в процессе продуктивной деятельности, педагог, используя потенциал продуктивной деятельности, стимулирует процесс овладения детьми сенсорными эталонами, содействует улучшению их памяти и внимания, обеспечивает развитие мышления, способствует становлению воображения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2007. – 384 с.
2. Кравцов, Г. С. Психология и педагогика обучения дошкольников : учеб. пособие / Г. С. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013. – 264 с.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для вузов / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2015. – 464 с.
4. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для вузов / Е. О. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – СПб. : Питер, 2011. – 299 с.
5. Мухина, В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 87 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 14.09.2017

#### ***Budzko T.S., Lukyanchik S.V. Cognitive Development of Children in the Third Year of their Life in Productive Activities***

*The article shows that productive activities such as drawing, modeling, applique and constructing, possess potential for cognitive development of children in the third year of their life. The article briefly characterizes developed methodological support for the cognitive development of children in the third year of their life in productive activities. The methods of work with flash cards are identified. The article also discloses main instructional techniques of holding classes aimed at cognitive development of children in the third year of their life in productive activities.*

УДК 159.9:616-056.36

**С.В. Лауткина<sup>1</sup>, Н.А. Курносова<sup>2</sup>**<sup>1</sup>доц. каф. коррекционной работы

Витебского государственного университета имени П.М. Машерова

<sup>2</sup>магистрант каф. прикладной психологии

Витебского государственного университета имени П.М. Машерова

e-mail: <sup>1</sup>lautkina@tut.by; <sup>2</sup>natalliakurnosova@gmail.com**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА  
У ВЗРОСЛЫХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

*Во введении представлен краткий анализ феномена «эмоциональный интеллект» как способности понимать, воспринимать и регулировать свои эмоции и эмоции других людей. Обсуждается вопрос о возможности изучения названного феномена у взрослых с интеллектуальной недостаточностью и его формирования, обуславливающего установление адекватных межличностных взаимоотношений, способствующих успешной социально-психологической адаптации вышеуказанных лиц в социум. В основной части приведен методический комплекс исследования структурных компонентов эмоционального интеллекта, описаны этапы эмпирического исследования, выявлены и анализированы достоверные результаты исследования структурных компонентов эмоционального интеллекта у респондентов. Анализ результатов исследования показал возможность изучения эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью. Рассматривается возможность формирования и развития готовности учитывать эмоциональное состояние других людей, осознания их переживаний посредством специально организованных воздействий, обусловленных активизацией интереса к жизненным ситуациям, поиска адекватного взаимодействия с социальным окружением.*

**Введение**

В настоящее время доказано, что успешность адаптации в современном обществе определяется не только сформированностью у человека общих интеллектуальных способностей, но и способностей, связанных с эмоциональной сферой. При этом понимание собственных эмоциональных состояний, обусловленное осознанием своего внутреннего мира, предполагает наличие способностей эмоциональной ориентации [1]. Умение понимать, воспринимать и регулировать свои эмоции и эмоции других людей является ключевым процессом в межличностных отношениях. В процессе общения возникают проблемы эмоциональной реакции одного человека на реакцию другого человека, готовности учитывать эмоциональные переживания других людей в процессе своей деятельности. Наличие способности наблюдать и различать эмоции собственные и окружающих, а затем использовать полученную информацию для управления своим мышлением и действиями возможно лишь в сфере эмоционального интеллекта. По мнению И.Н. Андреевой, в качестве такой информации выступают эмоции, при этом эмоции – это не только материал для когнитивного анализа, но и мотивация, и фасилитация умственной деятельности человека [2]. Эмоциональный интеллект, согласно И.Н. Андреевой, является подструктурой социально-практического интеллекта и проявляется в непосредственном взаимодействии с другими людьми в конкретной ситуации [3].

Целью нашего исследования является изучение эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью.

Исходя из цели исследования, нами поставлены задачи:

- 1) проанализировать теоретические подходы об эмоциональном интеллекте в психологии;
- 2) изучить структурные компоненты эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью;
- 3) выявить взаимосвязи структурных компонентов эмоционального интеллекта с личностными характеристиками и социальным приспособлением испытуемых.

В онтогенетическом развитии эмоциональный интеллект не является врожденной характеристикой, детерминирован биологическими и социокультурными факторами, оказывающими на него формирующее воздействие в различные возрастные периоды. Возникает вопрос о целесообразности и возможности изучения, формирования и развития эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью. Возможно, одним из ответов на данный вопрос является рассмотрение их социальной адаптации как ключевого показателя социализации.

С точки зрения гуманистического подхода каждый человек есть существо социальное. Поэтому его жизнедеятельность осуществляется в процессе взаимодействия с другими людьми, установлении позитивных эмоциональных отношений. Согласно представлениям о взаимосвязи интеллектуальных и личностных характеристик, конкретизированных в положении Л.С. Выготского «о единстве аффекта и интеллекта» [4], исследователи обращают внимание на специфические особенности когнитивных и личностных характеристик в развитии у детей с интеллектуальной недостаточностью. О. Шпек высказывает предположение об осознании своих эмоциональных особенностей детьми с интеллектуальной недостаточностью. На фоне развития чувства отчуждения в коллективе, возникающих у таких детей, могут проявляться негативные эмоциональные образования в виде проявления тревожности и агрессивности [5]. Названные характеристики эмоциональной сферы наиболее выражены у детей, проживающих в специализированных учреждениях, по сравнению с детьми, проживающими в семьях.

Интересными представляются исследования В.А. Вярняна, который отмечает, что в реальной жизненной ситуации человек с интеллектуальной недостаточностью способен к сопереживанию, эмоциональному отклику при взаимодействии с другими людьми [6]. Отношение к окружающему миру, понимание взрослыми с интеллектуальной недостаточностью своего места в нем детерминируют мотивы поведения таких людей. При этом готовность ориентироваться на другого человека, учитывать его эмоциональное состояние способствует нахождению адекватных путей решения жизненных проблем. Более того, понимание своих чувств и эмоционального состояния других людей обуславливают стиль поведения в жизнедеятельности таких лиц [7].

По мнению М.А. Нгуена, готовность к пониманию эмоционального состояния других людей является латентным структурным компонентом эмоционального интеллекта, пусковым механизмом в ориентации на другого человека, обуславливающим включение индивида в общественную деятельность [8]. В противовес мнению о том, что интеллектуальная недостаточность всегда предполагает снижение интеллекта, Г. Гарднер отказывается от понятия коэффициента интеллекта и предлагает многофакторную теорию интеллекта. По его мнению, интеллект представляет собой не «вещь», не некое устройство, находящееся в голове, а «потенциал, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, адекватные конкретным типам контекста» [9]. Он считает, что существует как минимум 7 различных видов интеллекта, не зависящих один от другого и действующих в мозге как самостоятельные системы (или модули) каждый по своим правилам. При определенных повреждениях мозга может разрушиться один тип интеллекта, а другие остаться незатронутыми. Г. Гарднер выделяет такие модули, как лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, внутриличностный (способность распознавать свои собственные чувства, намерения и мотивы) и межличностный (способность распознавать и проводить различия между чувствами, взглядами и намерениями других людей).

Для задач нашего исследования наиболее интересны внутриличностный и межличностный модули. Согласно логике Г. Гарднера, при органических поражениях мозга эти модули могут быть сохранены, а значит, они могут быть изучены в результате эмпирического исследования и перспективными для развития.

Таким образом, проанализировав теоретические исследования феномена «эмоциональный интеллект», мы обнаружили фрагментарные (иногда и противоречивые) исследования эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью. Более того, выявление, научное обоснование психологических особенностей структурных компонентов эмоционального интеллекта и его развитие детерминирует установление адекватных взаимоотношений взрослых с интеллектуальной недостаточностью и обуславливает успешность социально-психологической адаптации вышеназванных лиц в социум.

### **Методы исследования и описание выборки**

В исследовании использованы проективные методики, разработанные М.А. Нгуе-ном для выявления уровня развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста: «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»; «Три желания»; «Что – почему – как» [8]. Данные методики относятся к субъективно-проективным методам, как рисование и «завершение предложений». Процесс рисования «не является исключительно умственным», а «передает эмоциональное состояние ребенка, при этом отражая его переживания».

*Проективная методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»* предназначена для выявления эмоциональной ориентации на мир вещей, мир эмоций, мир людей. К предложенным геометрическим фигурам (круг, овал, треугольник) испытуемым предлагается дорисовать детали, чтобы получилось изображение предмета или человека (выражено его эмоциональное состояние).

*Проективная методика «Три желания»* направлена для выявления эмоциональной ориентации на себя или на других людей. Испытуемые рисуют три желания, по окончании рисования психолог проводит беседу. Рисунки оцениваются по балльной шкале.

*Методика «Что – почему – как»* предназначена для выявления степени готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека, сопереживать, заботиться о нем. Зачитываются два рассказа, проводится беседа. Испытуемый при ответе на вопросы психолога решает проблему, которая связана с межличностными отношениями, оценкой ситуации и пониманием эмоциональных состояний других людей. Ответы оцениваются по трехбалльной шкале.

Таким образом, описанные методики выявляют структурные компоненты эмоционального интеллекта: эмоциональную ориентацию на мир вещей, мир людей, мир эмоций, себя; готовность учитывать эмоциональное состояние другого человека, а также способы адекватного решения проблем [8].

Для выяснения характера взаимосвязей компонентов эмоционального интеллекта и социальной приспособленности испытуемых, их взаимоотношений с социальным окружением, поведенческих характеристик использована методика Р. Жилия «Фильм – тест. Межличностные отношения ребенка» [10].

В исследовании приняли участие 101 человек с умеренной интеллектуальной недостаточностью, проживающие в Луначарском психоневрологическом доме-интернате: 52 мужчины и 49 женщин ( $M = 38 \pm 16$ ). Для обработки результатов исследования применялись корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и факторный анализ (метод главных компонент, вращение по модели варимакс).

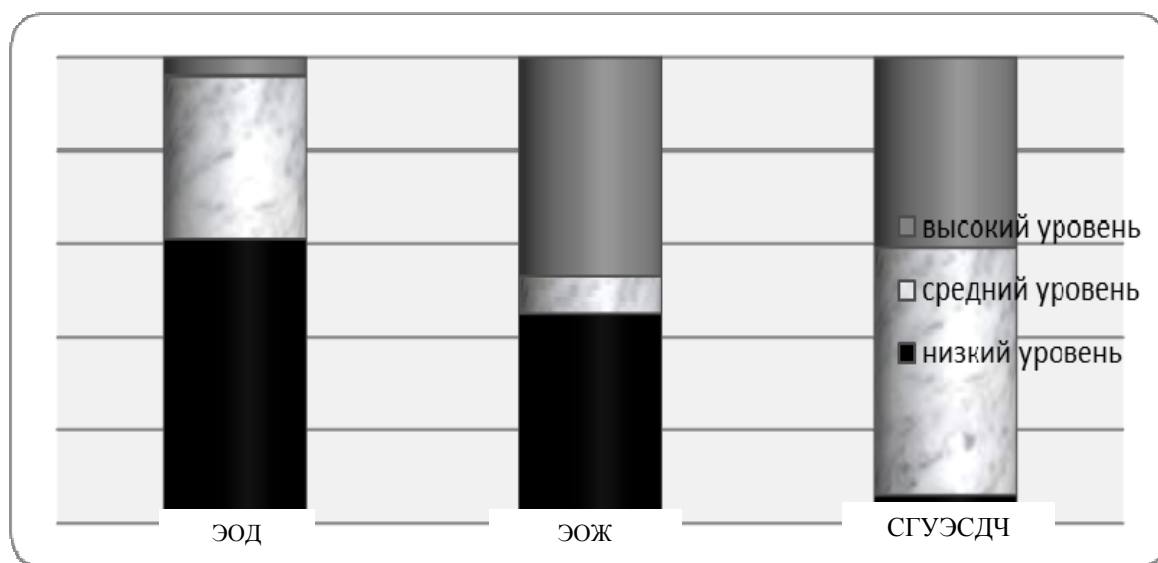
### **Анализ результатов исследования и их обсуждение**

По результатам анализа результатов методики «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» выяснено, что частота появления фигуры человека на рисунке наблюдается у 4 испытуемых (4 % респондентов). При этом 97 % испытуе-

мых превратили рисунки в предметные изображения: крыша дома, солнце, воздушный шар, что говорит о эмоциональной ориентации на мир вещей.

По результатам применения методики «Три желания» обнаружено, что 47 % респондентов думают об удовлетворении желаний, потребностей других людей (чтобы не болели, чтобы их любили), а 45 % – об удовлетворении личных запросов (больше еды, далеко уехать, не болеть).

Выявлено также, что по результатам методики «Что – почему – как» 41 % испытуемых ответили: «Людям плохо, если их обижают», – что означает эмоциональную ориентацию на другого человека. При этом 53 % респондентов склонны к объяснениям ситуации, опираясь на следствие возникшей проблемы («скажу воспитателю», «скажу директору»), а 6 % принимают решение агрессивного характера («нужно ударить»). Уровень развития эмоционального интеллекта испытуемых проиллюстрирован на рисунке.



*ЭОД – методика «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций»;*  
*ЭОЖ – методика «Три желания»; СГУЭСДЧ – методика «Что – почему – как»*

**Рисунок. – Уровень развития эмоционального интеллекта**

Установлено, что испытуемые, эмоционально ориентированные на других людей, проявляют готовность учитывать эмоциональное состояние другого человека ( $r = +0,421$ ,  $p \leq 0,05$ ). При этом их внимание направлено на мир людей ( $r = +0,328$ ,  $p \leq 0,05$ ). Обнаружено, что респонденты, имеющие эмоциональные связи с матерями, наименее социально адекватны ( $r = -0,371$ ,  $p \leq 0,05$ ) и стремятся к независимости ( $r = -0,543$ ,  $p \leq 0,05$ ). Выявлено, что у респондентов стремление к дружескому общению с референтной группой ( $r = +0,620$ ,  $p \leq 0,05$ ) существует на уровне зависимости от значимых взрослых ( $r = +0,503$ ,  $p \leq 0,05$ ). Как следствие, это снижает желание эмоциональных контактов с воспитателями ( $r = -0,660$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Испытуемые, не имеющие эмоциональных связей с матерями, наиболее социально адекватны ( $r = 0,371$ ,  $p \leq 0,05$ ) и обладают умениями учитывать эмоциональное состояние других людей, детерминированное желанием избегать неприятностей в межличностных отношениях ( $r = -0,543$ ,  $p \leq 0,05$ ). Респонденты, не имеющие тесных эмоциональных контактов с матерями, менее конфликтны ( $r = -0,746$ ,  $p \leq 0,05$ ) и склонны к эмоциональным связям со значимыми взрослыми ( $r = 0,364$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Полученные достоверные результаты позволили предположить следующее. *Желание респондентов к сотрудничеству с социальным окружением, более того, приспособление к социальному окружению предполагает эмоциональную направленность на других людей. Ибо, избегая неприятностей для себя, испытуемые находят возможность адекватного решения жизненных проблем, объяснения сложившихся ситуаций с позиции обиженного человека. С другой стороны, желание быть единственным, к кому проявляют жалость, способствует непринятию других, стремящихся к установлению подобных отношений. К тому же респонденты, проживающие в интернате, характеризуются неумением выстраивать эмоциональные связи с референтной группой, находятся в окружении подобных себе лиц и постоянного персонала и, как следствие, не имеют опыта общения в социуме.*

Выявлены 4 фактора взаимосвязи структурных компонентов эмоционального интеллекта, межличностных отношений и социальной приспособленности взрослых с интеллектуальной недостаточностью.

*Фактор 1* может быть определен как *взаимосвязь эмоциональной ориентации, готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека и социальной приспособленностью.*

*Фактор 2* заключается во взаимосвязи межличностных отношений и общения в больших группах.

*Фактор 3* может быть определен как *взаимосвязь отношения к матери и социальной приспособленности.*

*Фактор 4 – социальная фрустрация.*

Полученные результаты, на наш взгляд, можно объяснить следующим образом. Неудовлетворение психологических потребностей в защите, любви, заботе со стороны матери способствует тенденции к уединению как уход от жизненных трудностей, детерминированных отсутствием позитивного социального опыта. *Подтвержден факт, что отсутствие у испытуемых эмоциональных связей с матерями, представление близких отношений лишь в фантазиях или переживание в своих воспоминаниях, обуславливают накопление отрицательного эмоционального опыта, определяющего модальность переживаний. Можно предположить, что наличие внутреннего конфликта, обусловленного потребностью в ласке, в опоре на близких и отсутствием их, порождает негативные эмоциональные переживания.*

По нашему мнению, *взрослые с интеллектуальной недостаточностью, проживающие в интернате, нуждаются в надежной «опоре», детерминирующей их психическое состояние. В роли такой опоры могут выступать значимые взрослые, инициирующие позитивные эмоциональные отношения и способствующие накоплению адекватного социального опыта у испытуемых. Однако респонденты, стремящиеся к установлению тесных доверительных отношений с воспитателями, преследуют цель возложить на них ответственность в решении своих проблем, предполагая личную выгоду. В данном случае мы говорим о неразвитых способностях «выстраивать» взаимоотношения с социальным окружением.*

Полученные результаты исследования в определенной мере соответствуют утверждению Е.В. Михайловой, что «у взрослых с умеренной интеллектуальной недостаточностью отсутствуют знания, навыки межличностного общения в среде нормальных людей и потребность в этом общении, обуславливающих неэффективность сотрудничества с социальным окружением» [7].

Итак, мы полагаем, что основными структурными компонентами эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью являются готовность учитывать эмоциональное состояние других людей, способность ориентироваться на эмоциональное состояние другого человека. Проведенное эмпирическое исследова-



ние позволило предположить, что *эмоциональный интеллект респондентов является подструктурой социально-практического интеллекта и проявляется в непосредственном взаимодействии с другими людьми в конкретной ситуации.*

### **Заключение**

Проанализированы теоретические исследования феномена «эмоциональный интеллект» и структурные компоненты эмоционального интеллекта во взаимосвязи с психологическими особенностями межличностных отношений, личностными характеристиками, параметрами социальной приспособленности взрослых с интеллектуальной недостаточностью, проживающих в психоневрологическом доме-интернате.

Выявлены *взаимосвязи эмоциональной ориентации на себя или на других людей, готовности учитывать эмоциональное состояние другого человека и социальной приспособленности, взаимосвязи межличностных отношений и способностей общения в больших группах, взаимосвязи отношения к матери и социальной приспособленности респондентов и фактор социальной фрустрации.*

Результаты исследования подтвердили возможность изучения эмоционального интеллекта респондентов с помощью проективных методик М.А. Нгуена [8], поскольку они направлены на изучение эмоциональной направленности на мир вещей, мир других людей, мир эмоций, себя, а также понимания эмоционального состояния и готовности учитывать эмоциональное состояние других людей.

Обнаружено, что структурные компоненты эмоционального интеллекта респондентов рассматриваются следующим образом: готовность учитывать эмоциональное состояние других людей; эмоциональная ориентация на себя или на других людей; направленность внимания на мир вещей, мир людей, мир эмоций. Установлено, что структурные компоненты эмоционального интеллекта взаимосвязаны с личностными характеристиками и параметрами межличностных отношений испытуемых.

Проведенное эмпирическое исследование позволило предположить, что *эмоциональный интеллект респондентов является подструктурой социально-практического интеллекта, и он проявляется в непосредственном взаимодействии с другими людьми в конкретной ситуации.*

Анализ результатов исследования показал необходимость проведения исследования в сравнении групп респондентов, проживающих в домах-интернатах и проживающих в семьях. Такое вариационное исследование позволит выявить специфику структурных компонентов эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью. Проведенные исследования позволят указать на возможность формирования и развития эмоционального интеллекта у взрослых с интеллектуальной недостаточностью посредством специально организованных воздействий, обусловленных активизацией интереса к жизненным ситуациям, осознания эмоционального переживания другого, поиска адекватных способов взаимодействия с социальным окружением.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Обуховский, К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / К. Обуховский. – СПб. : Речь, 2003. – 296 с.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена / И. Н. Андреева // Вопр. психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
3. Андреева, И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Социально-психологические проблемы ментальности : материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф., Смоленск, 26–27 нояб. 2004 г. : в 2-х ч. ; редкол.: В. А. Сонин [и др.]. – Смоленск : СГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22–26.

4. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5 : Основы дефектологии. – 1983. – 368 с.
5. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / О. Шпек ; пер. с нем. А. П. Голубева. – М. : Академия, 2003. – 432 с.
6. Вярнянен, В. А. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / В. А. Вярнянен ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1971. – 16 с.
7. Михайлова, Е. В. Исследование социальной реабилитации лиц с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Е. В. Михайлова. – СПб., 2005. – 224 л.
8. Нгуен, М. А. Психологические особенности формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников (на примере российских и вьетнамских детей) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Нгуен. – Воронеж, 2008. – 188 л.
9. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М. : Вильямс, 2007. – 512 с.
10. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ, 1998. – 672 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 06.09.2017

**Lautkina S.V., Kurnosova N.A. Peculiarities of Emotional Intelligence in Adults with Intellectual Disability**

*The article is devoted to the study of emotional intelligence in adults with intellectual disabilities. The introduction presents a brief analysis of the phenomenon of emotional intelligence as the ability to understand and regulate their emotions and the emotions of other people. The possibilities of studying the mentioned phenomenon in adults with intellectual disabilities and of its formation, stipulating the establishment of adequate interpersonal relationships contributing to successful socio-psychological adaptation of the above persons in the society are discussed. In the main part the methodical complex study of the structural components of emotional intelligence is given; the stages of empirical research are described; the significant results of the study of the structural components of emotional intelligence among the respondents are identified and analyzed. The analysis of the results showed the possibility of studying emotional intelligence in adults with intellectual disabilities. The possibility of formation and development of receptiveness to the emotional state of others, understanding their experiences through a specially organized impacts caused by the intensification of interest in real-life situations, the search for adequate interaction with their social environment is considered.*

---

## ПАДЗЕІ

---

### ДА 70-ГОДДЗЯ АЛЕСЯ РАЗАНАВА



Імя А. Разанава з'яўляецца адметным сімвалам сучаснай беларускай паэзіі, паказчыкам яе высокага ўзроўню развіцця, узорам няспынных пошукаў глыбокай змястоўнасці і фармальнай арыгінальнасці. А. Разанаў узмацніў інтэлектуальна-філасофскую накіраванасць нашай паэзіі, узбагаціў яе жанрава-відавую разнастайнасць, садзейнічаў уключэнню нацыянальнага прыгожага пісьменства ў сучасны сусветны літаратурны працэс.

Аляксандр Сцяпанавіч Разанаў нарадзіўся 5 снежня 1947 г. ў вёсцы Сялец Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Бацька Алеся, былы партызан, вязень нямецкіх канцэнтрацыйных лагераў, быў адораным ад прыроды чалавекам: ён нават пісаў вершы. Мама працавала сельскім фельчарам.

Схільнасць да паэтычнай творчасці ў хлопчыка праявілася вельмі рана. З шостага класа ён пачаў друкавацца ў бярозаўскай раённай газеце «Маяк камунізму» і ў рэспубліканскім часопісе «Бярозка». Неўзабаве Алеся стаў членам літаратурнай суполкі «Крыніца», што існавала пры раённай газеце. Сябрамі гэтага згуртавання ў розны час былі Н. Мацяш, А. Казловіч, Р. Баравікова, З. Дудзюк, М. Трафімчук. Наведваў А. Разанаў і пасяджэнні літаратурнага аб'яднання «Заранка» пры абласной газеце «Зара», якім кіраваў вядомы літаратуразнаўца У. Калеснік. Дзякуючы яму вучань дзявятага класа А. Разанаў прыняў удзел у традыцыйным рэспубліканскім семінары маладых літаратараў у Каралішчавічах. Гэта паспрыяла таму, што ў студзені 1966 г. вялікая падборка вершаў маладога паэта была надрукавана ў газеце «Літаратура і Мастацтва». Чытачы і крытыкі вельмі прызна сустрэлі творы А. Разанава.

Выбар жыццёвага шляху не выклікаў у Алеся асаблівых роздумаў. Пасля заканчэння са сярэбраным медалём Сялецкай сярэдняй школы юнак паступае на філалагічны факультэт Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. Закончыць вядучую навучальную ўстанову рэспублікі А. Разанаву не давялося: зімой 1969 г. ён быў адлічаны з універсітэта за падрыхтоўку калектыўнага звароту да кіраўніцтва краіны з просьбай дазволіць выкладаць дысцыпліны на беларускім аддзяленні на роднай мове.

Дзякуючы намаганням Народнага паэта, Старшыні Вярхоўнага Савета Беларусі Максіма Танка А. Разанаву дазволілі працягнуць вучобу на філалагічным факультэце Брэсцкага дзяржаўнага педагагічнага інстытута. Гэты час Алеся Сцяпанавіч згадвае з асаблівай цеплынёй і ўдзячнасцю сябрам-паэтам і выкладчыкам: «Тут зноў са мною загаварылі далячыні, тут зноў свет стаў блізкі. Адчуваючы сяброўскую ўвагу сваіх новых знаёмых і самога У. Калесніка, з думкай якога лічыліся і берасцейскія ўлады, я зноў станавіўся творцам, што мог не асперагацца сваіх памкненняў і парыванняў».

У 1970 г. А. Разанаў заканчвае Брэсцкі педінстытут і едзе настаўнічаць у Кругельскую сярэдняю школу Камянецкага раёна. Год працы ў Кругелі быў надзвычай плённым: дзякуючы настаўніку да мастацкай творчасці далучыліся многія вучні, якія ўтварылі літаратурную суполку, выпускалі насценную газету.

У гэтым жа годзе ў А. Разанава выйшла невялікая кніга паэзіі «Адраджэнне», над зместам якой добра «папрацавалі» рэдактары-«рупліўцы». Нават першапачатковая

назва зборнічка – «Адрачэнне» – кардынальна памянялася. Сам паэт пра гэта гаворыць наступнае: «Тут адбылася пэўная транскрыпцыя. Назва зборніка мела на ўвазе іншае – адрачэнне. Адрачэнне ад таго, што мне не падабалася, прымушала хадзіць па нейкіх кругах і абмяжоўвала жаданне думаць, разумець...». Некалькі твораў не ўвайшлі ў кніжку, частка была скасавана. Але нават і ў выдадзеным варыянце першы зборнік А. Разанава атрымаў высокую ацэнку чытачоў і крытыкаў. Яны адзначалі наватарскі характар паэта, асабліва сці яго творчага пісьма, арыгінальнасць строфікі, вершаванай рытмікі. Гэта якраз тыя адметныя дамінанты, якія ў далейшай творчасці мастака слова будуць развівацца і прывядуць да стварэння ўласнага паэтычнага стылю.

Пасля службы ў арміі ў 1971–1972 гг. А. Разанаў пераязджае ў Мінск, становіцца членам Саюза пісьменнікаў Беларусі і працуе ў розных выданнях: спачатку ў газеце «Літаратура і Мастацтва», потым у часопісе «Родная прырода». Неўзабаве Алесь Сцяпанавіч едзе ў Літву, дзе вывучае мову гэтага народа, займаецца перакладамі з многіх славянскіх, іншых еўрапейскіх моў: нямецкай, латышкай, грузінскай, складае і выдае некалькі анталогій замежнай паэзіі.

З 1974 па 1990 г. А. Разанаў працуе ў выдавецтве «Мастацкая літаратура». У 1974 г. выходзіць другі зборнік паэзіі А. Разанава, назву якому дала змешчаная ў ім паэма «Назаўжды». Акрамя традыцыйных для аўтара інтэлектуальна-філасофскіх, грамадзянска-патрыятычных вершаў у ім ёсць пункціры – творы-мініяцюры ў 3–8 радкоў, у аснову якіх пакладзена пэўная думка, назіранне ці вобраз. Паэма «Назаўжды» таксама выдзяляецца з традыцыйных жанравых канонаў: яна складаецца з трынаццаці частак, напісаных разнапамерным сілаба-танічным вершам. Вершаваная форма чаргуецца ў ёй з праявічай.

У 1976 г. паэт выдаў зборнік з чатырнаццаці паэм «Каардынаты быцця». Кніга была ў многім наватарскай для тагачаснай беларускай паэзіі як у плане формы, так і зместу. Аўтар здолеў з дапамогай асацыятыўна-вобразнага пісьма стварыць у паэмах уласны метарэалістычны свет, які першапачаткова быў не вельмі прыязна прыняты крытыкай: яна ўбачыла ў пошуках А. Разанава ўплыў еўрапейскага мадэрнізму.

З вялікімі цяжкасцямі ў 1981 г. А. Разанаў надрукаваў кнігу «Шлях-360». Да яе выхаду спрычыніліся ЦК КПБ, У. Караткевіч, П. Панчанка, В. Бечык. Кніга была наватарскай па стылістыцы і праблематыцы, форме і структуры. Яна засведчыла яшчэ раз пра высокі арыгінальны талент яе аўтара, імкненне да пошукаў і здзяйсненняў, філасофскіх разважанняў, інтэлектуальных высноў. «Шлях-360» – гэта спроба ўсеахопнага, цэласнага асэнсавання чалавечага існавання сродкамі мастацкай літаратуры. Зборнік складаецца з 9 раздзелаў, кожны з якіх уключае паэму, два вершы і дзве квантэмы. Квантэма ўпершыню была выкарыстана ў нацыянальным мастацтве слова. На думку У. Калесніка, яе трэба «разглядаць як адзінку славеснай інфармацыі і як узбуджальнік эстэтычнага хвалявання, эмацыянальна духоўнай актыўнасці».

Кніга «Шлях-360» садзейнічала актуалізацыі ў нашай паэзіі свабоднага верша, пашырэнню працэса эксперыментатарства з формай і зместам.

Зборнік «Вастрыё стралы», які ўбачыў свет у 1988 г., таксама стаў знакавым у нашай паэзіі. А. Разанаў у 1991 г. атрымаў за яе Дзяржаўную прэмію Рэспублікі Беларусь імя Янкі Купалы. У кнігу ўвайшлі версэты, пункціры і квантэмы. Версэты, як адзначана ў анатацыі да зборніка, па сваім характары блізкія да балад і прытчаў. Яны спалучаюць у сабе апавядальную інтанацыю і філасофскую афарыстычнасць, сюжэтнае развіццё і роздум, рэальнасць і магію фантазіі. У кнізе аўтар па-іншаму асэнсоўвае акаляючы свет: ён назірае за ім, прыстасоўвае яго да самога сябе, надае пэўным рэчам і з’явам чалавечыя ўласцівасці:

На маёй дарозе ўзгоркі і ўпадзіны.

Але гэта **м а я** дарога: яна рухаецца, яна разважае, яна размаўляе, яна ўдакладняе маю хаду.

Стылістыка кнігі «Вастрыё стралы», у прыватнасці яе «рэчыўная вобразнасць», знайшла сваё развіццё ў зборніку «У горадзе валадарыць Рагвалод» (1992). Ён складаецца з пункціраў і вершаказаў. У вершаказах праявілася лінгвістычнае чуццё А. Разанава: праз аналіз марфалагічнай, фанетычнай, граматычнай спецыфікі слова ён «разгадвае» яго лексічны сэнс, распавядае яго гісторыю. Слова, на думку паэта, гаворыць само за сябе – задача аўтара пачуць яго мову і агучыць яе чытачам. Як слушна заўважае Г. Кісліцына, «значэнне надаецца не проста слову, якое само па сабе ўтварае вобраз, але і яго складнікам, – у вершаказах фанетыка становіцца паэтыкай».

Праца над словам працягваецца ў наступнай кнізе А. Разанава – «Паляванне ў райскай даліне», якая выйшла ў 1995 г. Паэт змясціў у ёй версэты, паэмы, пункціры, вершаказы, пераклады твораў рускага паэта В. Хлебнікава, зномы. Зномы сам аўтар называе «паэтычнай філасофіяй» у адрозненне ад філасофскай паэзіі. Назва «зном» вытворная ад слова «зно», сэнс якога А. Разанаў тлумачыць наступным чынам: «Зно – гэта мысліцельная рэчаіснасць», якая нараджаецца ў выніку інтэлектуальнага супрацоўніцтва «таго, хто спазнае» (мысліць) і таго, што спазнаецца (аб'екта мыслення).

У 1994 г. А. Разанаў разам з групай сяброў стварылі культуралагічны часопіс «Крыніца». У 2001 г. паэт па запрашэнні Міжнароднага парламента пісьменнікаў едзе ў Германію, дзе актыўна працягвае сваю творчую дзейнасць. У яго выходзяць асобныя кнігі «Рэчаіснасць» (1998), «Танец з вужакамі» (1999), «Гліна. Камень. Жалеза» і інш.

У пачатку двухтысячных гадоў А. Разанаў выдае цэлую серыю сваіх кніг: «Кніга ўзнаўленняў» (2005), «Лясная дарога: версэты» (2005), «Каб мелі шчасце ўваскрасаць і лётаць: паэмы» (2006) і інш. Сёння паэт жыве і працуе ў Мінску, актыўна працягвае займацца літаратурнай творчасцю.

**У.А. Сенькавец**

*канд. філал. навук, дац. каф беларускай філалогіі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна*

## Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай ці рускай мове ў двух экзэмплярах аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша, у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (\*.doc; \*.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармата А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадкавы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 см або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Фатаграфіі ў друк не прымаюцца. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 08.09.2016 № 206. Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках (напрыклад, [1, с. 32], [2, с. 52–54]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК (выраўноўванне па левым краі);
- ініцыялы і прозвішча аўтара (аўтараў) (выдзяляюцца паўтлустым шрыфтам і курсівам; выраўноўванне па цэнтры);
- звесткі пра аўтара (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя ў аб'ёме ад 100 да 150 слоў на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы артыкула ўнізе;
- асноўны тэкст, структураваны ў адпаведнасці з патрабаваннямі ВАКа да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў (Уводзіны з пастаўленымі мэтай і задачамі; Асноўная частка, тэкст якой структуруецца падзагалоўкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры;
- рэзюмэ на англійскай мове (курсіў; да 10 радкоў, кегль – 10 pt.): назва артыкула, прозвішча і ініцыялы аўтара/аўтараў, тэзісны пераказ зместу артыкула; у выпадку калі аўтар падае матэрыял на англійскай мове, рэзюмэ – на рускай ці беларускай.

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- звесткі пра аўтара на беларускай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнасьцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, паштовы і электронны адрасы для перапіскі і кантактныя тэлефоны);
- выписка з пратакола пасяджэння кафедры, навуковай лабараторыі ці ўстановы адукацыі, дзе працуе/вучыцца аўтар, завераная пячаткаю, з рэкамендацыяй артыкула да друку;
- рэцэнзія знешняга ў адносінах да аўтара профільнага спецыяліста з вучонай ступенню, завераная пячаткаю;
- экспертнае заключэнне (для аспірантаў і дактарантаў).

Рукапісы, афармленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *С.Ф. Бут-Гусаім, К.М. Мароз, Л.М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С.М. Мініч, Г.Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 22.12.2017. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 22,09. Ул.-выд. арк. 17,66.

Тыраж 100 экз. Заказ № 517.

Выдавец і паліграфічнае выкананне: УА «Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна».

Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі выдаўца, вытворцы,

распаўсюджвальніка друкаваных выданняў

№ 1/55 ад 14.10.2013.

ЛП № 02330/454 ад 30.12.2013.

224016, г. Брэст, вул. Міцкевіча, 28.