

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Рэдакцыйная калегія

Галоўны рэдактар
А. М. Сендзер

Намеснік галоўнага рэдактара
С. М. Севярын

Адказны рэдактар
У. А. Сенькавец

В. У. Будкевіч (Беларусь)
І. Я. Валітава (Беларусь)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
А. А. Лукашанец (Беларусь)
Л. Г. Лысюк (Беларусь)
З. П. Мельнікава (Беларусь)
В. Ф. Русецкі (Беларусь)
А. С. Сляповіч (Беларусь)
В. І. Сянкевіч (Беларусь)
І. А. Швед (Беларусь)
У. А. Янчук (Беларусь)

Пасведчанне аб рэгістрацыі
ў Міністэрстве інфармацыі
Рэспублікі Беларусь
№ 1337 ад 28 красавіка 2010 г.

Адрас рэдакцыі:
224016, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: +375-(162)-21-72-07
e-mail: 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 / 2020

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 30.01.2020 № 22
(са змяненнямі, унесенымі загадам ВАК ад 20.11.2020 № 271)
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

Ковальчук О. Н. Транзитивность ветхозаветной парадигмы: бродячий сюжет каинового убийства в повести В. Быкова «Журавлиный крик» и романе Т. Новака «А как будешь королем, а как будешь палачом».....	7
Леванюк А. Я. Канцэптуалізацыя свету ў нацыянальным афарыстычным дыскурсе	14
Швед І. А. Асаблівасці станаўлення паўночнаамерыканскай фалькларыстыкі	19
Сальникова Е. Г. Антропоморфные персонализации жизни и смерти в творчестве С. Ахерн и Т. Пратчетта: сопоставительный анализ	27
Вертейко Е. Е. Именословная система белорусско-польского пограничья российского периода: социолингвистический аспект	34
Гуль М. У. Беларуская тэрміналогія 1930-х гг.: лексіка-граматычны і генетычны аспекты (на матэрыяле тэрмінаў філасофіі, літаратуразнаўства і мовазнаўства)	45
Филипчик Ю. Р. Оказиональные префиксальные глаголы как неузואльные производные в интернет-дискурсе	53
Жилевич О. Ф. Философско-аллегорическая модель мира в романе Джона Кутзее «Сумеречная земля»	59
Лукашевич Л. М. Иноязычные заимствования с деминутивными суффиксами как элементы жаргонной лексики	65
Навасельцава Г. В. Раманная трылогія Васіля Якавенкі як мастацкае пераасэнсаванне эпапейнага палатна ...	69
Папоў А. С. Маральна-філасофская канцэптуальнасць і тыпалогія герояў у апавесці А. Адамовіча «Апошняя пастараль» і рамане Э. Скобелева «Катастрофа».....	75
Приступа Н. Н. Источники и способы обновления кредитной терминологии в немецком языке конца XVII – середины XIX в.....	85
Скребнева Т. В. Женский именник жителей Витебского района 2-й половины XX в.: особенности развития....	91
Ядченко Е. И. Дискурсивный конструкт «гибридная идентичность мигрантов» как объект лингвистического исследования.....	97

ПЕДАГОГІКА

Казаручик Г. Н. Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития.....	106
Максимук Л. М., Левонюк Л. Е. Способы повышения эффективности обучения иностранному языку в рамках профессионально ориентированной парадигмы образования	115
Лисовская И. В. Роль медиадискурса в оптимизации обучения английскому языку студентов специальности «международное право».....	122
Мозерова М. Н. Потенциал студенческого самоуправления в формировании лидерской компетентности у обучающихся	126
Ковальчук Т. А. Методическая подготовка будущих педагогов к проектированию и реализации образовательного процесса в контексте компетентностного подхода	133

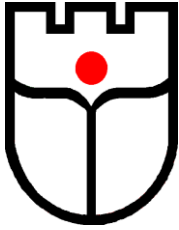
Романова А. М., Резько П. Н. Специфика преподавания делового английского языка для студентов экономических специальностей.....	139
Русак И. А. Теоретические аспекты формирования гражданственности у учащейся молодежи Республики Беларусь.....	144
Шиманчик М. С. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов в условиях аксиологического подхода.....	150

ПСИХОЛОГИЯ

Валитова И. Е. Типология совладающего поведения матерей, имеющих детей раннего возраста с неврологической патологией.....	156
Клещёва Е. А. Детоцентрическая семья – тип современной семьи: критерии отбора.....	171
Малинок А. И. Социально-психологические особенности подростков из замещающих семей.....	177
Коверец Е. С. Содержание компонентов профессионально-познавательной активности у студентов педагогических специальностей.....	185
Медведская Е. И. Специфика категоризации понятия «мир» взрослыми активными интернет-пользователями.....	192
Бай Е. А. Психологическая готовность к браку студенческой молодежи.....	198
Ямаева В. А. Особенности представлений детей младшего школьного возраста и их матерей о внешнем облике ребенка.....	204
Синюк Д. Э. Взаимосвязь гендерных представлений и стилей семейного воспитания старшеклассников.....	210

ПАДЗЕІ

Поздравление юбиляру. Василию Алексеевичу Степановичу – 75!.....	217
Сенькавец У. А. З любоўю да слова.....	220



Vesnik

of Brest University

Editorial Board

Editor-in-chief
A. M. Sender

Deputy Editor-in-chief
S. M. Sevyaryn

Managing editor
U. A. Senkavets

V. Y. Budkevich (Belarus)
I. Ya. Valitava (Belarus)
B. I. Iuchankau (Belarus)
T. A. Kavalchuk (Belarus)
A. A. Lukashanets (Belarus)
L. G. Lysyuk (Belarus)
Z. P. Melnikava (Belarus)
V. F. Rusetski (Belarus)
I. A. Shved (Belarus)
A. S. Slyapovich (Belarus)
V. I. Syankevich (Belarus)
U. A. Yanchuk (Belarus)

Registration Certificate
by Ministry of Information
of the Republic of Belarus
nr 1337 from April 28, 2010

Editorial Office:
224016, Brest,
21, Kosmonavtov Boulevard
tel.: +375-(162)-21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued twice a year

Founder – Educational Establishment
«Brest State A. S. Pushkin University»

№ 2 / 2020

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 nr 94 as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 30, 2020 nr 22 (with the amendments made by the orders of Supreme Certification Commission from November, 20, 2020 nr 271) 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

CONTENTS

PHILOLOGY

Olga Kovalchuk. The Transitivity of the Old Testament Paradigma: the Vagrant Plot of Cain's Murder in the «Crane's Cry» by V. Bykov and T. Nowak's Novel «If You will be the King, if You will be the Executioner»	7
Ala Levanyuk. Conceptualization of the World in the National Aphoristic Discourse	14
Ina Shved. Features of the Formation of North American Folklore.....	19
Yekaterina Salnikova. Comparative Analysis of the Anthropomorphic Personification of Life and Death in the Novels of C. Ahern and T. Pratchett	27
Yekaterina Verteiko. The Repertoire of Names of the Belarusian-Polish Boderland During the Russian Period: Sociolinguistic Aspect.....	34
Maryia Hul. Belarusian Terminology of the 1930s: Lexico-Grammatical and Genetic Aspects (on the Material of Terms of Philosophy, Literature and Linguistics).....	45
Yuliya Filipchyk. Occasional Prefixal Verbs as Unusual Derivatives in Internet Discourse	53
Olga Jilevich. Philosophical-Allegoric World Model in the Novel «Dusklans» by John Coetzee	59
Lyubov Lukashovich. Foreign Language Borrowings with Diminutive Suffixes as Elements of Jargon Vocabulary	65
Hanna Navaseltsava. Vasil Yakavenka's Novel Trilogy as the Artistic Reinterpretation of an Epic Canvas	69
Anton Papou Moral and Philosophical Conceptuality and Typology of Heroes in A. Adamovich's Story «The Last Pastoral» and E. Skobelev's Roman «Catastrophe».....	75
Nina Pristupa. German Credit Lexis Enrichment from End of XVII to Mid of XIX: Sources and Methods.....	85
Tatiana Skrebneva. Female Name Book of Residents of the Vitebsk Region of the 2nd Half of the XXth Century: Developmental Features.....	91
Yekaterina Yachchenko. Discursive Construct «Hybrid Identity of Migrants» as an Object of Linguistic Research.....	97

PEDAGOGICS

Galina Kazaruchik. Formation of Ecological Culture in Preschool Children with Special Psychophysical Development.....	106
Larisa Maksimuk, Lilia Levonyuk. Ways to Improve the Efficiency of Teaching a Foreign Language in the Framework of a Professionally Oriented Paradigm of Education	115
Ina Lisovskaya. The Role of Media Discourse in the Optimization of Teaching the English Language to the Students of Specialty «International Law»	122
Margarita Mozerova. Potential of Student Self-Government in Formation Leadership Competence of Students	126
Tatiana Kovalchuk. Methodological Preparation of Preservice Teachers for the Design and Implementation of Educational Process in the Context of Competence-Based Approach.....	133
Anna Romanova, Piotr Rezko. Specificity of Teaching Business English for Economics Students	139

Irina Rusak. Theoretical Aspects of the Formation of Citizenship Among Students of the Republic of Belarus	144
Maria Shimanchik. Results of Experimental Work on the Formation of the Subject-Professional Position of Future Teachers in the Conditions of the Axiological Approach.....	150

PSYCHOLOGY

Irina Valitova. The Typology of Coping Behavior of Mothers Having Early Age Children with Neurological Pathology	156
Yelena Klescheva. Child-Centrism Family – Type of Modern Family: Selection Criteria.....	171
Alieksandra Malinok. Socio-Psychological Characteristics of Adolescents from Foster Families	177
Yekaterina Koverets. Content of Components of Professional and Cognitive Activity of Students of Pedagogical Specialties.....	185
Yelena Medvedskaya. Specifics of Categorization of the Concept of «World» by Adult Active Web Users	192
Yelena Bai. Psychological Readiness for Marriage of Student Youth	198
Viktoriya Yamayeva. Features of the Ideas of Primary School Children and Their Mothers about the External Appearance of the Child	204
Diana Siniuk. Correlation Between Gender Perceptions and Styles of Family Education of High School Students	210

EVENTS

Congratulations to the Hero of the Day. Vasily Stepanovich is 75!.....	217
Uladzimir Senkavets. With Love for the Word.....	220

УДК 821.161.3 + 821.162.1

Ольга Николаевна Ковальчук

*канд. филол. наук, доц. каф. русской литературы и журналистики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Olga Kovalchuk

*Doctor of Philological Sciences, Docent of the Chair of Russian Literature and Journalism
of Brest State A. S. Pushkin University*

e-mail: opushko@tut.by

**ТРАНЗИТИВНОСТЬ ВЕТХОЗАВЕТНОЙ ПАРАДИГМЫ:
БРОДЯЧИЙ СЮЖЕТ КАИНОВСКОГО УБИЙСТВА
В ПОВЕСТИ В. БЫКОВА «ЖУРАВЛИНЫЙ КРИК»
И РОМАНЕ Т. НОВАКА «А КАК БУДЕШЬ КОРОЛЕМ, А КАК БУДЕШЬ ПАЛАЧОМ»**

Целью исследования является научная интерпретация повести «Журавлиный крик» В. Быкова в компаративном и аксиологическом аспектах с романом «А как будешь королем, а как будешь палачом» Т. Новака. Автор анализирует бродячий сюжет истории Каина и Авеля и видит его различные реализации посредством мотивов побратимства и предательства (которое часто подразумевает смерть во время войны) в упомянутых примерах прозы. Белорусский и польский писатели представляют ужасающую реальность выживания во время Второй мировой войны и осмысливают вечные проблемы и ценности человечества, все еще описываемые со времен Ветхого Завета до наших дней.

**The Transitivity of the Old Testament Paradigma:
the Vagrant Plot of Cain's Murder in the «Crane's Cry» by V. Bykov
and T. Nowak's Novel «If You will be the King, if You will be the Executioner»**

The purpose of research is to scientifically interpret the «Crane's cry» by V. Bykov in comparative plotting and axiological aspects with T. Nowak's novel «If You will be the King, if You will be the Executioner». The author analyses vagrant plot of Cain and Abel story and recognizes it different realizations through the motifs of brotherhood and treachery (that often means death during war) in mentioned prose examples. Belarusian and Polish writers presents terrible reality of surviving during the World War II and dealing with eternal problems and values of humanity, still describing since time of Old Testament to our days.

Введение

Василь Быков является одним из самых известных белорусских прозаиков, представивших ужасающие события Второй мировой войны в своих произведениях. Глубокий психологизм, часто проявляющийся сквозь призму простых бытовых деталей, создает реалистическую картину военной действительности, в которой живут люди, чаще всего обреченные на смерть. Таковы и герои повести «Журавлиный крик». Мировосприятие Петра, главного героя романа Тадеуша Новака «А как будешь королем, а как будешь палачом», отличается от мировосприятия быковских героев. Казалось бы, концепция произведения схожа с устремлениями романтиков к фольклорному началу и мифологизму (в данном случае «деревенскому»), а значит, отходит от реализма. Однако глубина идеалистиче-

ской картины мира дополняется утилитарностью представлений об устройстве сельской жизни и, что важнее, сменяется усиливающейся материалистичностью при переходе автора к описанию военных действий. Подобный быковскому психологизм, внимание к художественной детали, использование отдельных схожих мотивов сближают анализируемые произведения, что видно и на примере реализации бродячего сюжета каиновского убийства. Ставший традиционным для мировой литературы, этот сюжет проявляется в повести и романе по-разному, отражая оригинальность авторского переосмысления истории Каина и Авеля В. Быковым и Т. Новаком, но сохраняет архетипические черты, придавая произведениям универсальное звучание.

Целью исследования является анализ отдельных мотивов, имеющих отношение к

ветхозаветной истории и дающих основание говорить о ее транзитивности.

А. Н. Веселовский в «Исторической поэтике» так объясняет содержание понятия «мотив»: «Под *мотивом* я разумею простейшую повествовательную *единицу*, образно ответившую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения» [1, с. 500]. В главе, посвященной бытовым основам сюжетности, а также мотивам и сюжетам, которые отражают доисторический быт, исследователь упоминает следующую группу мотивов: «Искусственный род. Принятие в него. Символика крови. Братание и побратимство в обряде и эпосе. *Compagnonnage* (фр. товарищество. – О. К.) и кумовство» [1, с. 573]. Для достижения кровного родства нужны были так называемые «отношения крови», которые символизировали принятие в род: «иногда кровь собирают в чашу и добавляют к ней воды или вина; иногда промывают кровью куски пищи, которая предлагается обеим сторонам. Иногда, наконец, считается достаточным потереть одну кровоточащую рану о другую, так чтобы кровь той и другой смешалась и частицы этой смеси остались на каждой» [1, с. 574]. Однако кровь может замениться и краской (смежность по цвету), и слюной (смежность по происхождению). Кроме того, очень сильно «выражается идея кровного общения, когда кровь примешивается к пище сидящих за одним столом» [1, с. 575]. Учитывая этот факт и факт переосмысления слюны как крови, можно прийти к выводу, что совместная трапеза из одной посуды воспринимается как вариация мотива искусственного родства, разновидностью которого является побратимство. В качестве примера названного побратимства А. Н. Веселовский приводит обычай *Johannisminne*, когда на 24 июня «собирались соседи и знакомые и столовали вместе; *мирились* те, кто в течение года враждовал друг с другом; один приносил хлеба, другой вина и т. д.» [1, с. 583]. Очевидно, что и до сегодняшнего дня сохранилась эта символика единства: за общим столом семья, естественно, делится пищей с теми, кто входит в нее. Усиливается подобное значение в ситуации, когда людям приходится есть из одной посуды.

К перечисленным характеристикам мотива побратимства интересно и целесо-

образно обратиться, рассматривая указанные выше произведения.

В повести «Журавлиный крик» шесть солдат оказались в нелегких фронтовых обстоятельствах, и единственным их приютом на ночь был сторожевой домик, мало похожий на человеческое жильё: «Утульнасці тут было небагата: дзьмула з вокнаў, дым не хацеў ісці ў комін і, расплываючыся пад нізкай столлю, выядаў людзям вочы, але ўсё гэта здалося ім раем пасля той непагадзі, ад якой яны схаваліся сюды» (*Уюта здесь было немного: дуло из окон, дым не хотел идти в дымоход и, расплываясь под низким потолком, выедал людям глаза, но все это показалось им раем после той непогоды, от которой они спрятались сюда*) [2, с. 43–44]. Один из солдат, Витька Свист, предлагает приготовить ужин и на вопрос, что можно сварить, отвечает: «Ну, браце, – што ў каго ёсць» (*Ну, брат, – что у кого есть*) [104, с. 44]. Символичное обращение «брат» подчеркивает коннотацию сближения, а сам ответ приглашает людей, которые находятся в сторожевом домике, поделиться с другими едой и принять участие в общем ужине. Витька отдает полпачки пшенки, Василий Глечик – немного горохового концентрата. Ивана Пшеничного отправляют за водой, а в это время из его мешка Свист достает сало. Видимо, Иван не готов к предложенному символическому «побратимству», его не беспокоит судьба товарищей, и поэтому он не делится с ними тем, что у него было. Свою позицию проявляет также и старшина Карпенко: «Слухай, Свіст, нядобра робіш. <...> Трэба спытацца» (*Слушай, Свист, нехорошо делаешь. <...> Нужно спросить*) [104, с. 45]. У самого старшины не было того, чем можно было поделиться, но показательным то, что, несмотря на поступок Ивана, он поступает с ним «по-братски», не хочет обижать солдата. Витька отвечает, что Пшеничный и так бы ничего не дал, и демонстрирует свою правоту тем, что получает отрицательный ответ на свой вопрос вернувшемуся Ивану: «Братачка Пшанічны, ці няма ў цябе якога куска да агульнай кучы?» (*Братишка Пшеничный, нет ли у тебя какого куска в общую кучу?*) [2, с. 45]. Вскоре Овсеева отправляют на сторожевой пост, еще один солдат, Фишер, остается в «секрете» (тайное место для слежки за передвижением противника).

Поэтому есть кашу начали вчетвером: «Елі ўсе разам, з адной пасудзіны, згодна шкрэбаючы драўлянымі і алюмініевымі лыжкамі» (*Ели все вместе, из общей посуды, слаженно поскребывая деревянными и алюминиевыми ложками*) [2, с. 47]. Старшина и теперь помнил о других и, заметив, что на дне «осталось немного», остановил ужин, приказав оставить еды Овсееву и Фишеру. Только после этого Свист признается Пшеничному в хитрости: «Ну, братка Мурло, як кашка? <...> Добрае ў цябе было сальца» (*Ну, браток Мурло, как кашка? <...> Хорошее у тебя было сальце*) [2, с. 47]. Хотя обманутый солдат и злится, Витька объясняет, что это было сделано и для его блага.

Солдаты едят из одной посуды – так В. Быков реализует мотив фронтового побратимства. Символично то, что Свист, готовя еду для всех, использует обращение «брат» и ему подобные. Заботу о других солдатах можно заметить в поступках Глечика и Карпенко. Нельзя этого сказать об Овсееве, который просто злится на то, что оказался в тяжелой ситуации, и о Пшеничном, который беспокоится только о себе. В этом смысле мотив побратимства приобретает драматический оттенок: представленная вначале позиция Овсеева и Пшеничного, которые в результате военных обстоятельств принуждены ко временному побратимству, меняется, когда они получают возможность оставить товарищей, спасая себя. Отступничество не остается без наказания: оба предателя погибают.

В романе «А как будешь королем, а как будешь палачом» мотив побратимства, связанный с образом еды, встречается несколько раз. Остановимся на одном из эпизодов, когда три парня – Петр, Стах и Моисей – отправляются на войну. Они знают друг друга, но теперь главный герой Петр достает из своего ящика яблоки и делится ими. Стоит отметить то, что он не дает каждому по яблоку, а использует саблю (оружие, которым когда-то убивали людей), чтобы разрезать их и раздавать каждому части одного и того же яблока. Таким образом, пересекаются символические коннотации крови (в образе сабли), общей посуды (сабля прикоснулась к каждому кусочку) и совместной трапезы. Кроме того, перед тем, как резать яблоки, Петр начинает игру: высунувшись из вагона, он срезает веточки

ольховника саблей. Позже к этой игре присоединяются и Моисей со Стахом, по очереди проверяя себя на ловкость. Эта ситуация имеет отношение к мотиву побратимства: не было животных в качестве жертвы, но были люди, которые когда-то погибли от этой сабли, и есть растения, которые оставили на сабле свой сок, и поэтому «Jabłka miały smak olszynowej miazgi i żelaza» (*У яблок был вкус ольхового жмыха и железа*) [3, с. 142]. Коннотация крови и совместного ее употребления в пищу усиливается словами: «Nawet szabla, nie obtarta z olszynowego soku, czerniała na moich kolanach jak od posoki» (*Даже сабля, не вытертая от ольхового сока, чернела на моих коленях, как от сукровицы*) [3, с. 142]. Никто из товарищей не предает символический союз, который укрепляется словами Петра на следующий день. Когда Стах с Моисеем поссорились, главный герой, хватая их «за чубы», сталкивает лбами, потом сводит их ладони, присоединяя свои, и говорит: «Trzymajmy się razem. Wojna. Trzymajmy się wszyscy» (*Давайте держаться вместе. Война. Давайте будем держаться все*) [3, с. 147]. Этим поступком (примирение) и озвучиванием цели побратимства Петр утверждает важность и нерушимость их решения не бросать друг друга. А когда друзья Петра погибают, он помнит о мести за них, ища тех, кто виноват в смерти «побратимов».

История о Каине и Авеле, двух братьях, которые были сыновьями Адама и Евы, первых созданных Богом людей, является одной из самых известных ветхозаветных историй. Каждый из них принес свою жертву Богу, но только жертва Авеля, младшего брата, была принята. Каин, старший брат, не мог простить этого младшему. Зависть овладела им, поэтому Каин убил Авеля. Так впервые на земле была пролита человеческая кровь.

На протяжении истории человечества убийства не только не прекращались, но и становились более жестокими и беспощадными. Особенно ужасающими в этом плане для людей являются войны, во время которых гибнут сотни, тысячи и даже миллионы. Связь мотивов братства и убийства может быть соотнесена с историей Каина и Авеля.

Обратимся к определяющим чертам библейского сюжета. Конфликт происходит

между двумя братьями, один из которых (старший) проходит испытание искушением. Зависть, эгоизм толкают его на преступление. Не выдерживая напряжения, старший брат прерывает жизнь младшего, но и сам не остается без наказания: вечного изгнания. Везде Каин был чужаком, но Бог лишил его возможности принять смерть от рук кого-нибудь другого. Эту сюжетную схему можно представить так: «братство – испытание – убийство младшего брата старшим – наказание старшего».

Своеобразно разворачиваются события повести «Журавлиный крик» В. Быкова, связанные с сюжетной линией Ивана Пшеничного. Когда шестеро солдат получают приказ сутки защищать железнодорожный переезд, некоторые из них начинают паниковать, прекрасно понимая, что это практически невозможно. Однако командир, старшина Карпенко, прекращает подобные разговоры: «А гэтыя шасцёра што, дзеўкі? <...> Нас вунь у фінскую на востраве трое засталася, два дні адбіваліся, ад кулямётаў снег да моху растаў, і нічога – жывы. А то – шасцёра!» (*А эти шестеро что, девки? <...> Нас вон в финскую на острове трое осталось, два дня отбивались, от пулеметов снег до мха растаял, и ничего – живой. А то – шестеро!*) [2, с. 31]. Понятно, что в таких обстоятельствах каждый солдат очень ценен и важен, потому что от каждого в очень большой степени зависит вероятность успешного выполнения приказа. Война объединяет людей, которые воюют рядом, фронтовое братство не слабее кровного. Но Иван решает незаметно оставить товарищей один на один с врагом и спасти свою жизнь – сдаться в плен: «Даўно ўжо Пшанічны прыглядаўся, чакаў зручнага выпадку, вагаўся і баяўся, але цяпер, трапіўшы ў тую мышалоўку, канчаткова рашыўся. Свая рубашка бліжэй да цела, а жыццё для яго даражэй за ўсё, і захаваць яго можна, толькі кінуўшы зброю і здаўшыся немцам» (*Давно уже Пшеничный приглядывался, ждал удобного случая, сомневался и боялся, но теперь, попав в эту мышеловку, окончательно решил. Своя рубашка ближе к телу, а жизнь для него дороже всего, и сохранить ее можно, только бросив оружие и сдавшись немцам*) [2, с. 32]. Испытание оказаться в безопасности – это такое же эгоистическое желание лучшего для себя, как у

Каина. Вынашивая это желание, Пшеничный не задумывается о принесенных войной с фашистами разрухе и смерти тысяч незнакомых людей. В стремлении сохранить свою жизнь Пшеничный не сдерживает себя мыслью о предательстве, о гибели фронтовых товарищей, с которыми он вместе воевал: «Калі пачалася вайна і нямецкія войскі хлынулі на нашыя землі, сярод вялізнага мора бяды і слёз быў адзін чалавек, які таемна радаваўся. Гэтым чалавекам быў баец запаснога батальёна Іван Пшанічны, які затым стаў франтавіком і сёння васьмь займеў канчатковы намер здацца ў палон» (*Когда началась война и немецкие войска хлынули на наши земли, среди огромного моря беды и слез был один человек, который тайно радовался. Этим человеком был боец запасного батальона Иван Пшеничный, который затем стал фронтовиком и сегодня вот окончательно решился сдаться в плен*) [2, с. 38]. Фактически, такое решение героя означало согласие с гибелью остальных солдат, которые рассчитывали на Пшеничного, как на брата, доверяя ему собственную жизнь. Вспомним обращение Витьки Свиста, одного из бойцов, «братачка Пшанічны» (*братишка Пшеничный*) [2, с. 44]. Перед тем, как уйти с переезда, Пшеничный делает вид, что заботится о младшем из солдат, Василии Глечике, которого командир хотел отправить на пост часового: «Я пайду. Хай адпачне Глечык. Ён капаў многа, так што...» (*Я пойду. Пусть отдохнет Глечик. Он копал много, так что...*) [2, с. 57]. Но реальное отношение Ивана к парню иное, что видно из несобственно-прямой речи Пшеничного: «Траншэю ён вырашыў не капаць, хай гэта робіць Глечык, а ён ужо адкапаў сваё» (*Траншею он решил не копать, пусть это делает Глечик, а он уже откопал свое*) [2, с. 32]. Пшеничный – один из самых опытных солдат из шести оставленных на переезде, он рассуждает о боевых способностях других: Овсеев «распешчаны ў дзяцінстве беларучка», Глечик – «не абстраляны, баязлівы, з такім не дужа весела ў баі», Фишер – «стрэльнуць не ўмеє, заплюшчвае вочы, калі націскае на спуск – васьмь і ваюй з такімі» (*избалованный в детстве белоручка; необстрелянный, боязливый, с таким не очень весело в бою; стрельнуть не умеет, закрывает глаза, когда нажимает на курок – вот и воюй с такими*)

[2, с. 32–33]. Кроме того, Иван – старше всех: «ён, Пшанічны, раза ў паўтара старэйшы за кожнага (хіба толькі Карпенка такога ж узросту)» (он, Пшеничный, раза в полтора старше каждого (разве что Карпенко такого же возраста)) [2, с. 32]. Очевидно, что Иван мог и должен был исполнить роль старшего брата, который заботится о младших и помогает им выстоять в бою. Но вместо того, чтобы быть защитником, он становится предателем, по-каиновски желая смерти «младшим братьям»: «Пакідаць тут яму не шкада нікога» (*Оставлять тут ему не жаль никого*) [2, с. 32].

Пшеничный реализовал свое эгоистическое намерение и дошел до деревни, где ночевали гитлеровцы. Но его представления о сладкой жизни на стороне врага не оправдались: никто не стал слушать перебежчика. Он погиб от рук тех, с чьей стороны искал милости: «Пшанічны... нема замычаў – ад болю, ад усведамлення канца і апошняй лютай нянавісці да немцаў, якія забілі яго, да тых, на пераездзе, што яшчэ заставаліся жыць, да сябе, ашуканага сабою, і да ўсяго белага свету» (*Пшеничный ... немо замычал – от боли, от осознания конца и последней лютой ненависти к немцам, которые убили его, к тем, на переезде, что еще оставались жить, к себе, обманутому собой, и ко всему белому свету*) [2, с. 79]. Наказанием для каиновского поступка Ивана Пшеничного стала смерть, а не библейские изгнание и одиночество. И все же после решения уйти герой отчасти испытывал их. В. Быков об этом пишет: «З самой гэтай хвіліны, як ён ступіў у мокрую цемру ночы, ён апынуўся адзін, не звязаны ўжо ні з кім ва ўсім белым свеце» (*С этой самой минуты, как он ступил в мокрую темноту ночи, он оказался один, не связанный уже ни с кем во всем белом свете*) [2, с. 74].

Как видим, в быковском произведении ветхозаветный сюжет модифицируется, создается новая сюжетная схема: «братство – искушение – символическое убийство младших братьев старшим – наказание старшего брата – обвинение старшим братом других – реальная смерть младших братьев». В этом случае убийство осуществляется косвенно: лишив «братьев» собственного опыта и поддержки, герой фактически согласился с мыслью об их смерти, не сомневаясь в ней. Реальная смерть защитников

переезда происходит позже. Но наказание предателя случается еще до того, как гибнут «братья».

Главный герой романа Т. Новака Петр провел детство и годы юности вместе со своим лучшим другом Ясеком, который воспринимался им как брат. Однако Ясек погибает, оставаясь только в памяти Петра. Это был парень «из-за воды» – из деревни, которая находилась на другом берегу реки. Так случается, что через некоторое время, когда Петр приобретает статус закоренелого холостяка, он встречает еще одного парня «из-за воды», Стаха. Ситуация борьбы за симпатию одной девушки, Гели, вынуждает Петра и Стаха видеть друг в друге соперников. После танцев они гуляют с двумя девушками и устраивают своего рода соревнование. Сначала они борются на руках, а потом, когда никто не смог победить (хоть Петр был старше и сильнее), начинают по очереди стрелять в выбранную осину. Результат снова тот же: каждый попадает в дерево по семь раз – и неизвестно, кто из них лучший, кто победитель. Но необычно то, что на израненном дереве проступает изображение человеческого лица. Девушки даже пугаются и убегают. Это символическое отображение выстрелов, которые в мыслях стрелявших попадали в человека. Облик осинового лица не покидает Петра и Стаха и позже. Когда оба героя оказываются на войне, они начинают дружить. Бывшие соперники в новых обстоятельствах стали своего рода побратимами, о чем говорилось ранее. Теперь они даже делятся друг с другом тайными мыслями. На вопрос Петра об осинном лице Стах отвечает положительно: этот образ является ему каждую ночь, хоть и «wstyd się przyznać» (*стыдно признаться*) [3, с. 149]. Они надеются, что за войну это пройдет, потому что, скорее всего, придется стрелять в другие лица, во врагов. Но случается так, что Стаха смертельно ранят. Тогда он, умирая, признается Петру: «Wiesz, Hela. Podobała mi się. Chciałem ci ją odbić. Zabiłbym cię za nią. <...> Nie do osiki, Piotrze. Do ciebie strzelałem wtedy» (*Знаешь, Геля. Нравилась она мне. Я хотел ее отбить у тебя. Я бы убил тебя за нее. <...> Не в осину, Петр. В тебя я стрелял тогда*) [3, с. 166]. После смерти Стаха Петр осознает, что этот парень был для него как младший брат: «I w tym chłopaku z za wody

zobaczyłem Jaśka. I polubiłem go nagle. <...> I już nie miałbym nic przeciw temu, żeby Stach zachodził do Heli» (*И в этом парне из-за воды я увидел Ясека. И вдруг я его полюбил. <...> И я бы уже не имел ничего против того, чтобы Стах заходил к Геле*) [3, с. 169].

Петр начинает думать, что в смерти Стаха виноват он, потому что он первый хотел ударить парня, специально не победил его во время борьбы на руках и, когда после выстрелов появился второй «глаз» осинового лица, решил, что это лицо Стаха, потому что тот хотел стрелять в это дерево. А теперь Петр был готов рассказать парню про отношения с Гелей, «tak, jak się mówi młodszemu bratu, że mu się zjadło przeznaczone dla niego kurze skrzydełko» (*так, как рассказывается младшему брату, что ты съел предназначенное ему куриное крылышко*) [3, с. 169]. Заключение «побратимства» произошло в этом случае только после символического убийства «брата», а еще более ясно осозналось после реальной смерти Стаха. Геля, по возвращении Петра с войны узнавшая от него о смерти Стаха и значении выстрелов в осину, подводит итог: «No widzisz, Piotrze, widzisz, jakiś ty jest? Już go wtedy zabiłeś? Już wtedy. I szczęście miałeś. Takie szczęście miałeś z tą wojną. Wyprowadziłeś go na nią i tam na tej wojnie, żeby nie było na ciebie, żeby cię pod kościołem nie pokazywano palcami, żebyś nie gnił w kryminalu, zabito go za ciebie» (*Вот видишь, Петр, видишь, какой ты? Ты уже тогда его убил? Уже тогда. И повезло тебе. Так повезло с этой войной. Ты его отправил на нее, и там, на этой войне, чтобы не было на тебя, чтобы на тебя под костелом не показывали пальцами, чтобы тебе не гнить в криминале, убили его за тебя*) [3, с. 208].

Каиновский поступок создали уже сами мысли героя романа, которые реализовались так, как никто не мог предвидеть. Отличие описанной ситуации в произведении Т. Новака от подобной в быковской повести в том, что младший «брат» тоже хотел убить, однако известно, что он был слабее и импульсивнее. Возможно, желания Стаха были в большей степени обусловлены юношескими максималистскими чувствами, а не реальными возможностями и рассуждениями. Но они были. Петр чувствует такое же одиночество и отверженность, как и Ка-

ин: «Gdy szedłem przez wieś, schodzili mi z drogi, gdy ich spotykałem stojących na ganku, udawali, że rozmawiają z którymś z domowników» (*Когда я шел через деревню, люди уходили с моей дороги, когда я встречал их стоящими на пороге, они притворялись, что разговаривают с кем-то из домашних*) [3, с. 369]. Геля принимает его, но совесть не дает Петру покоя. Вынужденный и дальше убивать, участвуя в партизанской борьбе, он пытается найти оправдание убийствам и обрести покой своей душе. Однако герой начинает видеть основное лицо в самом себе и на вопросы матери отвечает, что будет убивать дальше: «Będe! Póki nie trafię na tego, który zamordował Stacha i Mojżesza. I nie chcę, żebyś brała winę na siebie i na swojego Ukrzyżowanego, i na swoje niebiosy. Od nikogo tego nie chcę» (*Буду! Пока не попаду в того, кто убил Стаха и Моисея. И я не хочу, чтобы ты брала вину на себя и на своего Распятого, и на свои небеса. Я ни от кого этого не хочу*) [3, с. 279]. Жажда мести и желание найти выход из круга убийств противоборствуют внутри героя, доводя Петра до сумасшествия. Он пытается найти оправдание в идее необходимости палача, который подчиняется не собственным желаниям, а исполняет приказы, отвечает потребностям общества. В таком случае палач не должен чувствовать вины за смерть тех, кого казнит. Так возникает мифический «ОН», в образе которого соединяются все погибшие, которые будто бы жаждут мести и покоя, и вместе с тем живые, которые страдают от врагов на своей земле: «Ale ja wiem, że ON jest. ON, Stach i Hela, i ja. Jakby go nie było, toby nie zabijał. A ON zabija» (*Но я знаю, что ОН есть. ОН, Стах и Геля, и я. Если бы его не было, он бы не убивал. А ОН убивает*) [3, с. 315]. Отвечая на вопрос любимой, которая не понимает, о ком Петр говорит, герой объясняет: «On, Piotr, ON Stach, ON Mojżesz. ON, Heli» (*Он, Петр, ОН Стах, Он Моисей. Он, Геля*) [3, с. 317]. Однако у Петра не получается спрятаться от памяти, в которой продолжают жить все убитые. Личную жизнь простого человека, который хочет быть счастливым, и жизнь убийцы, который бескомпромиссно отбирает жизни у других, герою тяжело совместить. Пока он не принял всей вины за убийства на себя, не оправдываясь обстоятельствами и необхо-

димостью для общества, у него не получалось успокоиться. Но осознание собственной ответственности и полное принятие ее тяжести дали Петру возможность искать новый смысл в жизни и чувствовать близость справедливости, которую до этого он не мог найти.

Заключение

Таким образом, сюжетная схема реализованного в произведении польского писателя библейского мотива каинового убийства более сложная в сравнении с проанализированной быковской сюжетной схе-

мой «испытание – символическое убийство младшего брата старшим – братство – реальная смерть младшего брата – укрепление братства – наказание старшего брата – принятие ответственности старшим братом». Необычным является также похожее на каиновское желание «младшего брата»: Стах тоже желал убить Петра. Т. Новак оставляет читателям возможность рассуждать о том, что в каждом авеле может родиться зернышко каиновских мыслей и желаний, а это может привести к настоящей трагедии.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веселовский, А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 648 с.
2. Быкаў, В. Збор твораў : у 4 т. / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1980–1982. – Т. 1 : Аповесці. – 1980. – 432 с.
3. Nowak, T. A jak królem, a jak katem będziesz / T. Nowak. – Warszawa : Czytelnik, 1972. – 387 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 20.05.2020

УДК 81'42

Ала Яўгеньеўна Леванюк*канд. філал. навук, дац., заг. каф. педагогікі пачатковай адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Ala Levanyuk***Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Head of the Department of Primary Education Pedagogy
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: levonyuk.alla@mail.ru***КАНЦЭПТУАЛІЗАЦЫЯ СВЕТУ
Ў НАЦЫЯНАЛЬНЫМ АФАРЫСТЫЧНЫМ ДЫСКУРСЕ**

Апісваецца праблема канцэптуалізацыі свету ў нацыянальным афарыстычным дыскурсе. Разглядаюцца нацыянальныя афарызмы як адлюстраванне нацыянальнай культуры. Абгрунтоўваецца, што адзінкі мовы, у тым ліку маўленчыя і моўныя афарызмы, змяшчаюць лінгвакультурную інфармацыю, паколькі афарызмы адносяцца да сістэмы мовы і ў той жа час да сістэмы культуры. Афарызмы шырока распаўсюджаныя ў розных нацыянальных культурах і таму з'яўляюцца каштоўным сродкам захавання і перадачы філасофскіх абагульненняў і народнай мудрасці, выконваюць дыдактычныя функцыі і пры-вабляюць сваёй лаканічнасцю.

Conceptualization of the World in the National Aphoristic Discourse

This article is devoted to the problem of conceptualization of the world of culture in the national aphoristic discourse. Units of language, including speech and language aphorisms, linguistic and cultural information contain, because aphorisms belong to the system of language and at the same time to the one of culture. Aphorisms are widespread in different national cultures. They are a valuable means of keeping and transmission of philosophic generalizations and popular wisdom, they fulfill didactic functions and are attractive because of their conciseness.

Уводзіны

Ахопліваючы ўсе сферы жыццядзейнасці чалавека, афарызмы адлюстроўваюць нацыянальныя асаблівасці канцэптуалізацыі свету, прыкметныя пры параўнанні афарыстычных дыскурсаў, якія належаць розным лінгвакультурам. Пад канцэптуалізацыяй свету ў афарыстычным дыскурсе мы разумеем працэс і вынік адбору інфармацыі, катэгарызацыі і канцэптуалізацыі прадметаў і з'яў, у выніку якіх уяўленні аб свеце ўтвараюць сістэмную арганізацыю канцэптаў, вербалізаваных у форме афарыстычных выказванняў. Афарыстычны дыкурс з'яўляецца сродкам адлюстравання ментальнасці, пранікнення ў сутнасць моўнай карціны свету, а пры параўнанні двух афарыстычных дыскурсаў, якія належаць розным культурам, спецыфічнага адлюстравання інфармацыі аб спасцігнутай рэчаіснасці.

Адлюстраванне нацыянальнай культуры ў афарыстычным дыскурсе

Як адзначаў А. Станкевіч, «культура – гэта патэнцыя душы нашай, гэта творчая яе

магчымасць, а таксама гэта ўсе рэальныя плады духоўнай нашай творчасці». Розныя народы бачаць свет па-рознаму і неаднолькава ацэньваюць яго. Культура заўсёды нацыянальная, таму што няма чалавека, які б не належаў да якой-небудзь этнакультурнай суполкі. Але разам з асаблівасцямі ў кожнай нацыянальнай культуры свету выдзяляюцца канцэпты, агульныя для ўсіх культур, якія забяспечваюць узаемаразуменне людзей на зямлі (напрыклад, у карціне свету любога народа ёсць універсальныя канцэпты: час, прастора, лічба, прычына, лёс). Як слухна заўважае Г. Гачаў, «цывілізацыя робіць сучасныя народы сходнымі, культуры нясуць у сябе іх адрозненні – у гэтым заключаецца, з аднаго боку, магчымасць узаемаразумення, з другога – прыгажосць разнастайнасці» [1, с. 44]. Мова – гэта між іншым спасціжэнне культурнай інфармацыі, што закадзіравана ў ёй, а таксама вывучэнне фонавых фармантаў, якія ўключаюць пласты агульначалавечых, рэгіянальных і нацыянальна-спецыфічных ведаў.

Любая культура з'яўляецца працэсам і вынікам асваення чалавекам рэчаіснасці, працэсам творчага асэнсавання свету і сябе ў ім. У розных народаў спосабы і вынікі гэтага асваення маюць агульнае і адметнае, спецыфічна-нацыянальнае, што вызначаецца ўмовамі жыцця і быту этнасу. Беларуская нацыянальная культура – гэта адзіна магчымы для беларусаў натуральны спосаб існавання, што забяспечвае яму ўмовы для рэалізацыі сваёй самасці і непаўторнасці ў акружэнні іншых народаў і ў адпаведнасці з аб'ектыўнымі законамі развіцця чалавечых супольнасцяў. Усё гэта выразна адлюстроўваецца ў мове: найперш у адметнасці слоўніка, у народнай фразеалогіі, непасрэдна звязанай з матэрыяльнымі і духоўнымі каштоўнасцямі народа, што сфарміраваліся пад уплывам прыродных, гістарычных, культурных і іншых фактараў, у пабудове словазлучэнняў і сказаў, у гукавым ладзе мовы [2, с. 14]. Акрамя гэтага, любая мова – вельмі разнародны спляў свайго і чужога, спрадвечнага і запазычанага, глыбінна народнага і «павярхоўна-кніжнага». У розных перыяды гісторыі нашай літаратурнай мовы рэакцыя на гэтыя ўнікальныя стыхіі была неаднолькавай – ад прыняцця «чужога» да пурыстычнага адстойвання свайго. У мове, як і наогул у культуры таго ці іншага народа, даволі цяжка правесці дакладную мяжу паміж сваім і не сваім.

Не існуе якой-небудзь яркай і унікальнай прыметы, па якой нацыянальнае можна адразу ж і беспамылкова аддзяліць ад інтэрнацыянальнага. І тым не менш нацыянальнае існуе. «Нацыянальны асаблівасці – даста верны факт, – падкрэслівае акадэмік Д. С. Ліхачоў. – Не існуе толькі якіх-небудзь адзінкавых у сваім родзе асаблівасцей, якія належаць толькі гэтаму народу, толькі гэтай нацыі, толькі гэтай краіне. Уся справа ў некаторай іх сукупнасці і ў крышталічным непаўторным збудаванні гэтых нацыянальных і агульнанацыянальных рысаў. Адмаўляць наяўнасць нацыянальнага характару, нацыянальнай індывідуальнасці – значыць рабіць свет народаў вельмі сумным і шэрым» [3, с. 64].

Асабліва добра нацыянальна-спецыфічныя веды прасочваюцца ў нацыянальнай мове. Адметныя рысы мовы таго ці іншага народа выразна адлюстроўваюцца ў моўных зваротах. Гэта і звароты з асаблівасцямі кі-

равання і дапасавання (*смяяцца з кагосьці, пайсці ў грыбы, хварэць на грып* і інш.), і розныя фразеалагізаваныя формулы маўленчага этыкету для выражэння прывітанняў, пажаданняў, падзякі і г. д. (*Спажывайце на здароўе! Добра гадуіся! Каб быў здаровы, як дуб скарбовы! Гладкай дарогі! Да пабачэння! Дзіўная рэч!* і інш.), і фразеалагічныя звароты (*біць бібікі, сам-насам, за рубель жабу ў Вільню пагоніць, як кату пад'есці з жабінай прыгаршчы* і інш.). Вядомыя таксама шматлікія моўныя афарызмы (прыказкі і прымаўкі), на якія асабліва багаты беларускі народ. Усім знаёмыя такія выразы: *Які музыка, такое гранне; Добры чалавек і сабакі дражніць не будзе* і інш.

Агульнавядома, што адным з самых прадуктыўных сродкаў выяўлення канцэптуальнага зместу ўстановак культуры выступае натуральная мова. У мовазнаўстве, культуралогіі і філасофіі мовы агульнапрызнанай з'яўляецца думка пра тое, што афарыстыстычны склад мовы – гэта адзін з найбольш празрыстых складнікаў мовы культуры, таму што ў ім адлюстраваны характаралагічныя рысы светабачання, якія рэфлексіўна суадносяцца носьбітамі мовы з самой гэтай мовай. Афарыстычны фонд мовы адлюстроўвае менталітэт нацыянальнай моўнай асобы, яе псіхалогію і культуралагічныя каштоўнасці і з'яўляецца адным з найбольш «культураносных» пластоў мовы. Культуралагічныя канцэпты ў афарыстычным дыскурсе ставяць на мэце выявіць універсальнае і нацыянальна-спецыфічнае ў мысленні, псіхалогіі, паводзінах, светабачанні нацыянальнай асобы, напрыклад, у польскай мове: *Я всегда готов полностью пересмотреть свои суждения, взгляды, оценки, если встречу убедительные доказательства противоположной точки зрения* («Нечто вроде кредо»); *Безвкусица – всегда подражание чему-то такому, что некогда излучало сияние подлинности, а после копировалось и вылизывалось, пока не опустилось на самое дно* (С. Лем); *Молчание – не золото. Но определенная цена у него все-таки есть; Самоубийство – это побег, а побег – это для трусов; Спорт либо дурак, либо подлец. Первый не знает, а спорт, второй знает, но спорит* (А. Сапковский); *Нет человека, которому бы в жизненной лотерее доставались одни выигрыши* (Б. Прус); *Вы говорите: дети меня*

утомляюць. Вы правы. Вы поясняеце: надо опускацца до их панятій. Опускацца, наклоняцца, сгибацца, сжыматца. Ошибаецца. Не от того мы устаем, а от того, что надо подниматца до их чувств. Подниматца, становіцца на цыпочки, тянутца. Чтобы не обидеть; Одна из грубейших ошибок – считать, что педагогіка является наукой о ребенке, а не о человеке; Уважайте текущий час и сегодняшний день! Уважайте каждую отдельную минуту, ибо умрет она и никогда не повторится (Я. Корчак). У рускай: Если слабый и глупый человек жесток – это противно, но если умный и смелый жесток – это страшно; С добром надо спешить, а то оно может остаться без адресата; Я обязан все вспомнить и записать... А потом вырвать незначительное, способное лишь отвлечь. Вспомнить и записать (А. Алексин); А уж как сделать так, чтобы было интереснее – Вас никто не научит, это в своей душе ищите; Без таланта вранья нет таланта писателя (А. Белянин); В карете прошлого никуда не уедешь; В совершенствовании человека – смысл жизни; Личный эгоизм – это родной отец подлости (М. Горький). У беларускай: Творчасць – гэта вечны сыход упрочкі ад тых, каго любіш (В. Акудовіч); Як страшна жыць усё ж у прошлым часе! (А. Белая); Прозвішча – гэта падручнік, на якім можна вывучаць чалавека (У. Ліпскі); Будзь сам сабою, Беларусь; Грошы раз-два – і з'еў чалавек, а разумнае слова жыве цэлы век (З. Бядуля); У гультая заўсёды гэтак: «Ат! я потым», а той «потым», як яўрэйскае «пачакай» (Л. Калюга); Народ і ў грубасці сваёй мудры (Я. Брыль) і інш.

Нацыянальна-культурная каштоўнасць моўных афарызмаў выступае ў наступных адносінах: па-першае, такія афарызмы адлюстроўваюць нацыянальную культуру непадзельна, комплексна, усімі сваімі элементамі; па-другое, афарызмы адлюстроўваюць нацыянальна-культурны кампанент мовы адзінкамі свайго складу, напрыклад: бел. Усе шляхі прыводзяць не да Рыма, а да родных вербаў і бяроз (У. Караткевіч); Навошта каласы, калі няма васількоў? (М. Багдановіч); Мы помнім выразна і свежа, што спее ў Турцыі ў садах, а казку дзіўнай Белавежы ледзь разбіраем на складах (М. Рудкоўскі); Міхал лічыў Нясвіж Парыжам (Я. Колас); І смяецца, і плачацца так, як ні-

дзе, у далонях маёй Беларусі (С. Законнікаў); (ср. рус.: язык до Киева доведет; Москва слезам не верит; окно в Европу; Москва не сразу строилась; вот тебе, бабушка, и Юрьев день; тяжела ты, шапка Мономаха; было дело под Полтавой; птенцы гнезда Петрова) і г. д.

Наогул пад афарызмам (грэч. aphorismos – літар. 'абмежаванне', 'азначэнне') разумеюць звычайна абагульненне жыццёвага вопыту, павучанне, выкладзена ў сціслай, зручнай для запамінавання форме. У залежнасці ад характару традыцыі – вусна-фальклорнай ці пісьмовай – афарызмы блізкія, з аднаго боку, прыказкам, прымаўкам, з другога – сентэнцыям, выслоўям. Як асобы жанр літаратурнай творчасці афарыстыка знаёмая літаральна ўсім народам, якія маюць хоць якую-небудзь пісьмовую традыцыю. Афарыстычны дыскурс – асаблівы падвід быццёвага дыскурсу, кампаненты якога характарызуюцца жанравай спецыфікай, пэўнай тэматычнай аднесенасцю, а таксама функцыянальна-прагматычнымі асаблівасцямі. У стварэнні афарыстычнага дыскурсу вызначальную ролю адыгрывае моўная асоба афарыста як замацаваны ў моўнай свядомасці нацыянальна-культурны прататып носбіта пэўнай мовы і ментальнасці, які ўяўляе сабой сукупнасць сацыяльных, псіхалагічных, эмацыйных, прагматычных характарыстык, рэканструюваны на аснове створаных ім афарыстычных тэкстаў, а таксама які характарызуецца ўменнем па-асабліваму зірнуць на пэўную сітуацыю і вербалізаваць яе ў афарыстычнай (часта парадаксальнай) форме.

Аднім з канцэптаў, які добра прасочваецца ў афарыстычным дыскурсе, з'яўляецца канцэпт «нацыянальныя рысы характару», напрыклад: бел. Быць чалавекам я рад. Быць ім хацеў бы заўсёды, а на ўсё іншае, брат, я не даю сваёй згоды (М. Танк); А душа наша – ўся са спагады (Я. Колас); Каб вешацца – трэба таксама сумленне займець (У. Караткевіч); Лётаць і лунаць на вышыні маееш права – поўзаць немагчыма! (Р. Барадулін); Калі ты выдаеш сябе за героя, то будзь ва ўсім героем; Відаць, найлепшае жыццёвае правіла: будзь добры да другіх і бязлітасны да сябе; Вытрымка – якасць, якая высокая цэнніца (І. Шамякін); Без чалавечнасці не будзе вечнасці (П. Панчанка); У кароне, шапцы, каўпаку быць на-

заўсёды чалавекам; Быць сабою самім і не лёгка й не проста (М. Рудкоўскі); Незадаволенасць сабою рухае наперад, а не спаборніцтва; Чалавек павінен заўсёды быць вышэй за абставіны (П. Місько); Знаёмы нам даюцца для таго, каб іх абараняць, а не прыкрывацца імі! (А. Карпюк); Я сам сябе гатоў хутчэй навесіць, чым існаваць для непатрэбных спраў (А. Куляшоў); Без дабрыні мы не людзі, а голыя дрэвы (Г. Марчук); Хібам нашым ёсць апраўданне, подласці апраўдання няма (А. Вярцінскі); Кожны на свеце павінен рабіць справу сваю сумленна! (А. Грачаннікаў); Быць людзьмі. Не толькі імі звацца (Л. Геніюш) і інш. Параўнаем з рус.: *Русская доброта часто бывает русской бесхарактерностью, слабоволием, пассивностью, боязнью страдания* (Н. Бердяев); *Доброта русского народа во всех словах его высказывается, между прочим, в отсутствии злопамятности* (Н. Лосский); *«Широкая натура», «душа-человек» – каких мерзостей не простит своему ближнему русская вареная душа за это качество* (Н. Михайловский); *Мы, русские, от природы слишком беспечны, ленивы, равнодушны, склонны ко сну, пока крайняя нужда не заставляет нас поискать новых средств, пока какой-нибудь внешний удар не пробудит нас к действию* (И. Погодин); *Высшая и самая резкая характеристическая черта нашего народа – это чувство справедливости и жажда ее* (Ф. Достоевский) і г. д.

Трэба сказаць і пра выхаваўчую ролю афарыстычных выразаў: яны пашыраюць духоўны свет чалавека, фарміруюць маральныя якасці. Значная эканамічнасць слоў, глыбіня семантыкі, яркая вобразнасць робяць выслоўі стылістычнымі шэдэўрамі, што вельмі ўзбагачае маўленне. У лінгвістычным плане выслоўі валодаюць шэрагам рыс, якія дазваляюць адносіць іх да моўных з’яў. Гэта ўстойлівасць, узнаўляльнасць, наяўнасць шэрага мастацка-стылістычных сродкаў, маўленчая варыятыўнасць. Сведчаннем жа таго, што выслоўі адносяцца да сістэмы культуры, з’яўляюцца такія ўласцівасці, як сэнсавая завершанасць, вобразнасць і лаканізм выражэння, прыналежнасць пэўнаму аўтару, уваходжанне ў культурную «спадчыну» асобы. Наогул агульнапрынятага разумення як уласна моўнай прыроды афарызма, так і наогул афарызма як спецыфічнага прадукта і спосаба моўнай

дзеянасці (у т. л. і ў яе інтэрпрэтацыі як творчага акта), пакуль што не склалася. Сучаснае лінгвістычнае асэнсаванне афарызма складаецца з мноства асобных, часам супрацьлеглых поглядаў у тэрмінах розных лінгвістычных дысцыплін і паддысцыплін. На наш погляд, афарыстычныя выслоўі павінны вывучацца таксама, як словы і фразеалагізмы. Такія эксталінгвістычныя веды забяспечваюць фарміраванне міжкультурнай кампетэнцыі, неабходнай для здзяйснення міжкультурнай камунікацыі.

Да культурнай традыцыі многіх народаў належыць збіранне выслоўяў вядомых дзеячаў культуры. Доказам таго, што яны адносяцца менавіта да сферы культуры, з’яўляюцца зборы выказванняў і афарызмаў аўтараў самых розных часоў і краін. Найбагацейшай крыніцай выслоўяў з’яўляюцца творы беларускіх паэтаў і пісьменнікаў: М. Танка, Р. Барадуліна, З. Дудзюк, Я. Купалы, В. Зуёнка, П. Панчанкі, І. Мележа, В. Іпатавай і інш.

Сярод выслоўяў беларускіх творцаў слова можна знайсці наступныя малыя шэдэўры слоўнай творчасці: *Трэба не смерці баяцца, а пустога жыцця* (А. Карпюк); *Усе мы неяк адчуваем страты, Але ніяк не пазбягаем страт* (У. Някляеў); *Удары лёсу часам бываюць аплявухамі анёла-ахоўніка. Каб апамятаўся* (А. Аблажэй); *Памылкі часам намагаюць жыццю* (А. Кулакоўскі); *Страта за стратай – вось што такое жыццё* (В. Іпатава); *Кім ты б ні стаў: Адной рукой гайдай калыску сына, Другой – магілу дзедаву напраў* (М. Рудкоўскі); *Галоўнае, які пакінеш след. Па ім ступаць твайму нашчадку* (С. Законнікаў); *Хто жэніцца – у таго жыццё сабачае, затое смерць чалавечая, а хто не – у таго сабачая смерць, але затое чалавечая жыццё* (У. Караткевіч); *Без радзімы народа няма, Без народа няма радзімы* (Р. Барадулін); *Не цурайцеся роднай песні Ў шчасці і ў жалобе* (Я. Купала); *Без адчування малой зямлі няма адчування вялікай* (І. Шамякін) і інш.

Дарэчы, канцэптуалізацыя свету вельмі добра прасочваецца ў зборах афарызмаў, якіх у Беларусі надзвычай мала. Спачатку варта прыгадаць фальклорны зборнік «Выслоўі» (1979) з акадэмічнай серыі «Беларуская народная творчасць». Склаў яго вядомы беларускі фалькларыст і этнограф М. Я. Грынблат. Адзначыўшы, што выслоўі

складаюць асобны вялізарны пласт народнай словатворчай культуры, М. Я. Грынблат слухна заўважае, што, на жаль, гэты пласт яшчэ слаба ўзараны збіральнікамі і даследчыкамі беларускай вуснапаэтычнай творчасці. Можна прывесці наступныя прыклады з гэтага зборніка: *Дай, божа, у добры час гаварыць, у благі маўчаць; Калі няпраўду кажу, то праваліся пада мною зямля!; Без люлькі як без жонкі* і інш.

Неабходна ўгадаць тут і зборнік беларускіх літаратурных выслоўяў Ф. М. Янкоўскага «Крылатыя словы і афарызмы» (1960). Сучасныя зборы прадстаўлены наступнымі працамі: А. Я. Леванюк «Час, жыццё, людзі... Беларускі літаратурны афарызм» (2001), «Майстры кажуць... Беларускія літаратурныя афарыстычныя выслоўі» (2010), «Пацеркі жыццёвай мудрасці». Беларускія літаратурныя афарыстычныя выслоўі: слоўнік афарызмаў (2018); А. Я. Міхневіч: «Якуб Колас разважае, радзіць, смяецца... Выбраныя выслоўі народнага песняра» (2002); Н. В. Гаўрош: «Афарыстычныя выслоўі беларускіх пісьменнікаў» (2012).

Афарыстыка дапамагае па-новаму асвятліць шэраг важных гісторыка-культурных з'яў. Несумненна, лепш за ўсё гэта паказвае вывучэнне жыцця афарызма ў грамадстве, яго месца ў культуры і гісторыі народа. Дастаткова сказаць пра ступень уздзеяння афарызма на чалавечыя паводзіны, пра фетышызацыю асобных выслоўяў і запаведзяў, якія набываюць пры пэўных абставінах сапраўды «магічную» моц. Можна было б напісаць цэлую гісторыю такіх выказванняў, як, напрыклад, «Любі бліжняга свайго, як самога сябе» ці «Хто не працуе, той не есць», у іх перадачы ад пакалення да

пакалення, у іх сувязях з грамадскімі рухамі, з інтэлектуальным жыццём розных краін і часоў.

Заклучэнне

Бясспрэчна, афарыстыка з даўніх часоў была найбольш папулярным відам літаратуры. Цікаваць да яе вядомая нам яшчэ са старажытнасці. У наш час яна набывае актуальнасць дзякуючы сваёй ёмістасці, лаканічнасці, зладзённасці. Афарыстычныя выслоўі з'яўляюцца нацыянальна-культурным кампанентам літаратурнай мовы, таму што яны сітуацыйна запатрабаваныя, павінны складаць культурную спадчыну асобы з мэтай надання нашаму маўленню нацыянальнай адметнасці.

У рамках кагнітыўнага аналізу пры выдзяленні канцэптаў свету ўяўляецца магчымым правядзенне аб'ектыўнага параўнання афарыстычных дыскурсаў, якія належаць розным аўтарам, культурам, і вылучэнне ў іх агульнага і рознага, спецыфікі суб'ектаў выслоўя, асаблівасці моўнай карціны свету кожнага аўтара, што ўзбагачае кагнітыўную, пачуццёвую сферу адрасата выслоўя (чытача тэксту), які інтэрпрэтуе экспліцытныя і імпліцытныя сэнсы, адчувае інтэлектуальнае, эмацыйнае, эстэтычнае ўздзеянне. Але, на нашу думку, перш чым перасягнуць нацыянальныя межы і перайсці ў разрад агульначалавечых феноменаў, аўтарскія выслоўі павінны быць «апрацаваны» ў межах нацыянальнай філалогіі і нацыянальнай культуры. Трэба пагадзіцца з Я. Купалам, які зазначаў: «Хай жыве светлая культурная праява, на чыёй бы зямлі і ў якім бы народзе яна не праявілася».

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гачев, Г. Д. Национальные образы мира / Г. Д. Гачев. – М. : Совет. писатель, 1988. – 448 с.
2. Сямешка Л. І. Беларуская мова : вучэб. дапаможнік / Л. І. Сямешка. – Мінск : Сучаснае слова, 1999. – 224 с.
3. Лихачев, Д. С. Заметки о русском / Д. С. Лихачев. – М. : Сов. Россия, 1981. – 72 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 08.09.2020

УДК 398

Іна Анатольеўна Швед*д-р філал. навук, праф., праф. каф. рускай літаратуры і журналістыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Ina Shved***Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian Literature and Journalism
the Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: ruslitjurn@brsu.brest.by***АСАБЛІВАСЦІ СТАНАЎЛЕННЯ
ПАЎНОЧНААМЕРЫКАНСКАЙ ФАЛЬКЛАРЫСТЫКІ***

Мэтай працы з'яўляецца характарыстыка станаўлення паўночнаамерыканскай фалькларыстыкі і яе дысцыплінарнага статусу ў тагачасным агульнагуманітарным дыскурсе з улікам адметных прынцыпаў канцэптуалізацыі фальклору. Заснаванае на гісторыка-навуковых абагульненнях амерыканскіх фалькларыстаў даследаванне паказала, што базавыя светапоглядныя, этычныя і тэарэтыка-метадалагічныя прынцыпы паўночнаамерыканскай фалькларыстыкі з'яўляюцца прадуктам дзейнасці сацыяльна-палітычных сіл, якія фарміравалі амерыканскае грамадства і яго культуру ў час станаўлення навукі, а таксама вынікам уздзеяння еўрапейскай фалькларыстыкі і яе перакрывавання з сумежнымі гуманітарнымі дысцыплінамі.

Features of the Formation of North American Folklore

The aim of this paper is to characterize the formation of North American folklore and its disciplinary status in the general humanitarian discourse of that time, taking into account the distinctive principles of conceptualization of folklore. Based on historical and scientific generalizations of American folklorists, the study showed that the basic worldview, ethical and theoretical and methodological principles of North American folklore are the product of socio-political forces that shaped American society and its culture during the formation of science and the impact of European folklore and its intersection with related humanities and social disciplines.

Уводзіны

Многія сучасныя аўтарытэтныя прадстаўнікі сусветнай фалькларыстыкі небеспадстаўна канстатуюць нявызначанасць у сферы фальклорнай тэорыі і метадалогіі (як у глабальных, так і «мясцовых» маштабах), неўпарадкаванасць адпаведнага канцэптually-тэрміналагічнага апарату, што ў пэўным сэнсе матывуе як унутрынавуковыя, інтэлектуальныя праблемы, так і «ідэалагічныя» – зніжэнне дысцыплінарнага статусу фалькларыстыкі, страту ёю былога іміджу, грамадскай ангажаванасці. На фоне моцнага эпістэмалагічнага сумніву ўзмацняецца скептычны настрой наконт перспектывы фалькларыстыкі ў розных краінах свету, многія фалькларысты аддаюць перавагу даследаванням праблематыкі сумеж-

ных дысцыплін і пазіцыянуюцца як культурныя (сацыяльныя) антрапологі. З новым сілай пачынаюць гучаць галасы «крайніх скептыкаў» пра смерць прадмета фалькларыстыкі – фальклору, а з гэтага робіцца выснова, што фалькларыстыка будзе вымушана стаць падобнай да археалогіі і музейнай справы і вывучаць пры дапамозе рэтраспектывы метадаў «мёртвыя аб'екты» ці нават са смерцю свайго прадмета – традыцыйнай фальклорнай культуры – «памрэ сама».

Адной з найважнейшых прычын страты высокага статусу фалькларыстыкі даследчыкі лічаць доўгую адсутнасць інавацыі у тым, што можна назваць «вялікай тэорыяй», якая павінна вызначаць развіццё дысцыпліны. У акадэмічнай фалькларыстыцы, як адзначыў у 2004 годзе у сваім паведамленні на пасяджэнні Амерыканскага фальклорнага таварыства (American Folklore Society, AFS) Алан Дандэс [1], распрацаваны (найперш еўрапейскімі фалькларыстамі) пэўныя базавыя тэарэтычныя і метадалагічныя прынцыпы і паняцці, але ў большасці выпадкаў гэта было зроблена ў XIX – пачатку XX ст., а пазней мала што

*Праца выканана пры фінансавай падтрымцы Беларускага рэспубліканскага фонда фундаментальных даследаванняў у межах задання «Беларуская фалькларыстыка ў сучасным свеце: метадалагічны, праблемна-тэматычны дыяпазон, тэарэтычныя навацыі» па прыярытэтным накірунку «Грамадства і эканоміка» (дамова № Г20У-004 ад 04.05.2020).

было дапоўнена, дапрацавана і тым больш зменена. Моцна праблематызуе складзеную ў фалькларыстыцы сітуацыю і нярэдка адсутнасць сувязі паміж тэорыяй і практыкай. Яшчэ двума адмоўнымі фактарамі для развіцця фалькларыстыкі А. Дандэс называе цензуру, боязь фалькларыстаў пакрыўдзіць інфармантаў сваімі публікацыямі, а таксама страту раней набытых ведаў за велізарнай колькасцю прадукаванай інфармацыі, асабліва псеўдафалькларыстамі і фалькларыстамі, якія «забыліся» пра ўжо створаныя некалі канцэпцыі і займаюцца «вынаходніцтвам веласіпеда» [1]. Сіла ўдзяння апошняга фактару можа быць зменшана гістарыяграфічным асэнсаваннем асноўных парадыгм фалькларыстыкі, ацэнкай інтэлектуальнага ўнёску прадстаўнікоў тых ці іншых навуковых традыцый у комплекс дасягненняў фалькларыстыкі як інтэрнацыянальнай акадэмічнай дысцыпліны.

Мэта гэтай працы – характарыстыка станаўлення паўночнаамерыканскай фалькларыстыкі і вызначэнне яе дысцыплінарнага статусу ў тагачасным агульнагуманітарным дыскурсе з улікам тэарэтыка-метадалагічных прынцыпаў распрацоўкі адметных канцэпцый фальклору.

Асноўнай базай даследавання з'яўляюцца гісторыка-навуковыя абагульненні амерыканскіх фалькларыстаў, напрыклад фундаментальныя працы Алана Дандэса [1], Саймана Бронера [2; 3], Роджэра Абрахамса [4], Яна Брунванда [5], Роберта Джорджэса і Міхаэла Джоунза [6] і інш. Розныя аспекты амерыканскай фалькларыстыкі прадстаўлены ў энцыклапедычных выданнях, у прыватнасці, у «American Folklore. An Encyclopedia» [7].

Як вядома, англійскім Фальклорным таварыствам («The Folk-Lore Society»; FLS) у 1879 г. быў афіцыйна прыняты тэрмін «фальклор» для абазначэння ўсёй няпісанай (вуснай) гісторыі народа, пераважна т. зв. «прымітыўных» эпох (у шырокім значэнні), у вузкім значэнні ён адносіцца да старажытных нораваў, звычаяў, абрадаў і цырымоній мінулых эпох, якія ператварыліся ў забабонны і традыцыйны «ніжэйшы класаў» цывілізаванага грамадства, і ў яшчэ больш вузкім – да рэліктаў вуснай традыцыі «ніжэйшых класаў». У 1889 г. у Лондане на другім Міжнародным кангрэсе фалькларыстаў

міжнародная група вучоных, у склад якой уваходзіла прадстаўнічая дэлегацыя з ЗША, прыняла тэрмін «фальклор» для апісання шырокай прадметнай галіны традыцыйных ведаў. Еўрапейская гуманітарная навука XIX ст. у традыцыйных аповедах і песнях «ніжэйшага» (найперш сялянскага) класа акцэнтавала мастацкія якасці і ўбачыла ў фальклору інструмент абуджэння нацыянальнага духу, аснову культурнага нацыяналізму (пры гэтым культурнае і сацыяльнае раздзялялася, праблемныя аспекты традыцыйных уяўленняў і практык ігнараваліся). Пад такім еўропацэнтрычным падыходам да трактоўкі фальклору першапачаткова знаходзіліся і паўночнаамерыканскія фалькларысты (у прыватнасці, першы перакладчык казак братоў Грым «антыкварый» А. Х. Крапэ трактаваў фальклор як арэфакт, «сельскі і старажытны»). Але ў параўнанні з Еўропай (яе старажытнай спадчынай) Злучаныя Штаты былі маладой краінай, іх геаграфічныя межы істотна змяніліся з моманту утварэння і ўключылі «разнастайнасць народаў і ландшафтаў», да таго ж у ЗША не было такога сялянскага класа і/ці «маналітнай» этнічнай групы, якія ў еўрапейскіх уяўленнях звязваліся са стварэннем фальклору. Амерыкацы не мелі свайго захапляльнага фальклору тыпу змрочных казак братоў Грым ці твораў, якія б адпавядалі вялікім эпосам і сагам, як у Скандынавіі, або старажытных міфаў, як у класічнай традыцыі грэкаў і рымлянаў. Між тым у маладой краіне пражывала разнастайнае карэннае насельніцтва, якому прыпісвалася наяўнасць міфаў і розных сістэм вераванняў [2]. І паўночнаамерыканскія фалькларысты засяродзілі ўвагу на сацыяльна і геаграфічна маргінальных і каланізаваных групах/народах. Фалькларысты сталі збіраць і аналізаваць міфа-фальклорныя тэксты і іншыя «факты» культуры такіх «рытуальных» народаў, як амерыканскія індзейцы (першапачаткова) і афраамерыканцы (пасля Грамадзянскай вайны). Нярэдка нахштальт антрапалагаў фалькларысты выпраўляліся ў экспедыцыі для вывучэння «экзатычных народаў», фальклору Іншых, якіх выразна адмяжоўвалі ад сябе, актуалізуючы апазіцыю «мы – яны». Публічнае абмеркаванне пытанняў фальклору ў ЗША пачалося пасля пашырэння кнігі выбітнага амерыканскага мыслера, дэмакрата Роджэра Уільямса

«Ключ да моў Амерыкі» (1643), у якой былі прадстаўлены яго назіранні за побытам, звычаямі, мовай амерыканскіх індзейцаў. Гэтае выданне задумвалася як слоўнік, які дазволіць еўрапейскім перасяленцам камунікаваць з абарыгенамі. Хоць культура першых асэнсоўвалася як нарматыўная (у адозненне ад «экзатычнай» культуры індзейцаў), сцвярджалася, што фальклор, традыцыйныя веды карэннага насельніцтва з'яўляюцца складанымі і выклікаюць шануюнае стаўленне (першапачаткова еўрапейскія перасяленцы ўспрымалі мясцовы фальклор як аднароднае ўтварэнне, якое адлюстроўвае старажытную культуру кантынента). Сярод першых «антыкварыяў», якія апісвалі старажытную культуру амерыканскіх індзейцаў, былі Д. Зайсбергера, Дж. Лоскіел, Дж. Экевелдзер. Так, спецыяльныя раздзелы «Аповеду пра гісторыю, норавы і звычаі індзейскіх народаў, якія некалі насялялі Пенсільванію і суседнія штаты» (1818 г.) Джона Экевелдзера (John Heckewelder, 1743–1823) прысвечаны фальклору і міфалогіі («Аратарскае мастацтва», «Метафарычныя выразы», «Індзейская міфалогія»). Гэтае выданне, як і шэраг падобных, арыентавалася на «белага» чытача, вызначалася рамантычным суб'ектывізмам і жывым стылем аповеду пра перагiсторыю краю, культуру абарыгенаў (матэрыял Экевелдзера выкарыстаў Фенімор Купер для сваіх «індзейскіх» раманаў). Піянерам амерыканскай фалькларыстыкі лічацца Генры Рау Скулкрафт (Henry Rowe Schoolcraft, 1793–1864), які запісваў, перакладаў, пераказваў з каментарамі фальклор індзейцаў, у прыватнасці алгонкінскіх плямёнаў азёрна-лясной зоны. Скулкрафт меў першы шлюб з Джейн Джонстан, адукаванай дачкой аджыбвейскага правадыра і ведаў мову і культуру гэтага і некаторых іншых плямёнаў. Іх міф-фальклорнай спадчыне Скулкрафт прысвяціў два тамы «Алгічаскіх даследаванняў» (1839 г.). Прадстаўленыя ў кнігах тэксты не былі адкарэктаваны ў сентыментальна-рамантычным рэчышчы і таму заставаліся адносна блізкімі да аўтэнтычных. Разам з тым яны былі літаратурна апрацаваныя і часам нагадвалі літаратурныя кампазіцыі. Вынікам збіральніцкай працы Скулкрафта сталі таксама выданні «Анеота, ці Чыквонаскурая раса Амерыкі» (1848), «Нататкі пра іракезаў» (1846). Кангрэс даручыў Скулкра-

фту сабраць усебаковую інфармацыю па індзейскіх плямёнах, у выніку чаго з 1851 па 1857 год пабачылі свет шэсць аб'ёмістых тамоў. Зафіксаваныя веды карэнных амерыканцаў, паводле прапаноў шэрагу ранніх амерыканскіх нацыяналістаў, павінны былі быць інтэграваны ў культуру і сімваліку Злучаных Штатаў як прыкмета асаблівай культурнай спадчыны краіны. Вядома, што карэнныя амерыканцы часта былі ўдзячныя фалькларыстам (і экалагам) за захаванне іх спадчыны [2, с. 2–3].

Вынікам маштабных і мэтаскіраваных палявых даследаванняў разнастайных традыцыйных культур стала заснаванне ў 1879 г. Бюро этналогіі пры Смітсанаўскім інстытуце. А ў 1888 г. фалькларыст і педагог Уільям Уэлс Ньюэл у асяроддзі ўніверсітэцкіх вучоных, антрапологаў, музейных працаўнікоў і іншых па аналогіі з англійскім Фальклорным таварыствам (FLS) ініцыяваў стварэнне Амерыканскага фальклорнага таварыства (American Folklore Society; AFS) і з мэтай надання фалькларыстыцы акадэмічнага статусу самадастатковай дысцыпліны заснаваў яго друкаваны орган «Journal of American Folklore». Каб сцвердзіць легітымнасць фалькларыстыкі, дакладна вызначыць яе прадмет і ўстанавіць межы дысцыпліны (якая фарміравалася на сумежжы розных навук і лічылася адгалінаваннем антрапалогіі ці філалогіі), члены таварыства пачалі распрацоўваць жанравую канцэпцыю фальклору, якая стала грунтам для класіфікацый і вызначэння фальклорных адзінак у межах пэўнага жанру. Ньюэл вызначальнай рысай «фальклору ў Амерыцы» (не «амерыканскага фальклору») абвясціў не нацыянальныя карані, а характар вуснай традыцыі пэўных этнасаў (вывучаліся «старажытна-ангельскія» балады, казкі і аповеды; афрамэрыканскія традыцыі на поўдні; індзейскія міфы і казкі; фальклорныя матэрыялы памежжа з Францыяй, Канадай і Мексікай). Да тэкстаў розных фальклорных жанраў, у прыватнасці міфаў, казак, ставіліся як да літаратурных твораў, якія неабходна рэдагаваць і адаптаваць да чытальніцкай аўдыторыі. Як і літаратуразнаўцы, фалькларысты карысталіся запазычанымі ў гісторыкаў і лінгвістаў метадамі: гісторыка-геаграфічным, вусна-формульным і структурным [8, с. 310]. Такі тэкстуальны падыход збліжаў фалькларыстыку з літаратуразнаўствам і быў шы-

рока прадстаўлены ў паўночнаамерыканскай фалькларыстыцы да 1960-х гг. [8, с. 310]. Члены таварыства прытрымліваліся тэорыі «перажыткаў» і звярнуліся да «рэшткаў фальклору Амерыкі», якія неабходна сабраць, пакуль яны зусім не зніклі пад уздзеяннем масавай індустрыялізацыі і ўрбанізацыі [2, с. 6].

У адпаведнасці з еўрапейска-амерыканскімі ўяленнямі пра лінейны рух часу і гісторыі, канцэпцыяй эвалюцыянізму, паводле якой вышэйшыя формы могуць быць вытлумачаны толькі пры дапамозе ніжэйшых, з якіх яны паўсталі, Ньюэл акрэсліў асноўныя даследчыя пытанні адносна таго, як сфарміраваліся «народныя» веды ў Амерыцы (на аснове традыцый Старога Свету і мясцовых крыніц або ўзніклі з новых плыняў традыцый у Новым Свеце: «У чым прычына шматлікіх супадзенняў міфалогій Старога Свету і легенд Новага Свету? Ці з'яўляюцца яны вынікам агульнасці чалавечага ўяўлення? Або раннія вытокі традыцыі праходзілі і праз амерыканскі кантынент?») Найважнейшай задачай абвешчаўся збор захаваных у Паўночнай Амерыцы рэшткаў фальклорных тэкстаў, якія трансляваліся ад пакалення да пакалення без выкарыстання пісьменнасці. Іх аднаўленне і аналіз былі скіраваны на вытлумачэнне эвалюцыі культурных форм ад дзікуна да цывілізаванага грамадства [2]. Прыхільнікі тэксталагічнага падыходу Фрэнсіс Чайлд, Стіт Томпсан, Альберт Лорд, Дэл Гаймс, Эдвард Сепір і іншыя аналізавалі тэксты фальклору (найперш казкі і песні) на прадмет іх паходжання, эвалюцыі і ўзаемазвязі, намагаліся вызначыць структуру тэкстаў, патэрныя і бінарныя апазіцыі, прасачыць міграцыі тэкстаў разам з іх носьбітамі, трансляцыю тэкстаў у сінхраніі і дыяхраніі, вызначыць сацыяльныя функцыі фальклору і разгледзець яго як крыніцу вывучэння гісторыі і культуры «простага народа». Багатай спадчынай прадстаўнікоў тэксталагічнага падыходу з'явіліся грунтоўныя анталогіі фальклорных тэкстаў, разнастайныя бібліяграфіі і паказчыкі, у прыватнасці ўкладзены Стітам Томпсанам (1955). Істотным недахопам гэтых прац з'яўляецца адсутнасць інфармацыі пра выканаўцаў і кантэкст выканання [8, с. 311], таму «кантэкстуалісты» праблематызавалі працу з такімі запісамі і паставілі задачу «кантэкстуаліза-

цыі» (Эндзі Калавос) архіўных матэрыялаў, але пакуль гэтыя праблемы не вырашаны фалькларыстыкай.

Не менш актыўна распрацоўваўся другі, не тэксталагічны, а культурна-антрапалагічны напрамак паўночнаамерыканскіх даследаванняў фальклору. Пачынаючы з 1920-х гг. ён развіваўся ў рэчышчы культурнага рэлятывізму і скіроўваўся на фіксацыю з'яў і форм фальклору, якія з'яўляюцца сведчаннем культурнай разнастайнасці. Прадстаўнікоў культурна-антрапалагічнага напрамку – «некабінетных» фалькларыстаў, якія не прымалі літаратурнаўчай спецыфікацыі фалькларыстыкі, – не задавальняла еўрапейская «генералізуючая» мадэль фальклору, рэдукцыя аднадумцамі Ньюэла фальклорнага матэрыялу да гіпатэтычнай сістэмы вызначаных жанраў. Замест таго, каб імпартаваць еўрапейскія фалькларыстычныя напрацоўкі ў гэтым рэчышчы, як і нямецкія, французскія, брытанскія ідэі пра «нацыянальнасць» і «расу», яны пад уплывам ідэй Франса Боаса і Рут Бенедзікт пры дапамозе этнаграфічнага метаду – асноўнага ў антрапалогіі («этнаграфіяй» у англамоўных працах завуцца даследаванні, угрунтаваныя на палявым вывучэнні культуры) – даследавалі жывыя калектыўныя формы культуры, разнастайны фальклор паўночнаеўрапейскіх эмігрантаў, афраамерыканцаў, лацінаамерыканцаў паўднёвага захаду, каджунаў Луізіяны, акадыянцаў усходняй Канады і інш. Паслядоўнікі Боаса падтрымалі выказаную ім прагрэсіўную ідэю культурнага рэлятывізму, намагаліся пад час інтэрв'ю і сваіх назіранняў фіксаваць інфармацыю на роднай мове яе носьбітаў і скрупулёзна аналізаваць атрыманыя эмпірычныя дадзеныя. Пры гэтым яны часта імкнуліся знайсці «найлепшага» апавядальніка, і рабілася гэта ў мясцінах, аддаленых ад цывілізацыі.

Паступова сярод прафесійных фалькларыстаў сталі з'яўляцца выхадцы з аўтаhtonнага насельніцтва. Фрэнсіс Ла Флэш (1857–1932) стаў першым фалькларыстам з карэнных амерыканцаў у Бюро этналогіі Смітсанаўскага інстытута. Ён разам з прэзідэнтам Амерыканскага фальклорнага таварыства Эліс Флэтчэр у працы «Племя амаха» [9] раскрыў складанасць рытуалаў (у прыватнасці пахавальных), рэлігіі, спецыфіку мовы, песень, народнай медыцыны і гісторыі племені амаха (у якім Флэш нара-

дзіўся ў сям’і вярхоўнага правадыра), чым разбурыў стэрэатыпныя ўяўленні пра індзейцаў як аб простых дзецях прыроды, якія маюць старажытную прымітыўную гамагенную культуру. Флэш і Флэтчэр настойвалі на разнастайнасці, а не адзінстве індзейскіх культур ЗША, што вынікала з праведзеных імі параўнальных палявых даследаванняў індзейскай культуры ў суседнім Осейджы. У часопісе «Journal of American Folklore» ў 1905 г. Флэш раскрытыкаваў місіянераў, якія, пабачыўшы, што індзейцы пакланяюцца богу паводле сваіх звычаяў, абрадаў і сімвалічных уяўленняў, вырашылі, што гэтыя «бедныя істоты пакланяюцца д’яблу». Ён таксама выступіў супраць тых «белых» этнолагаў, якім сабраныя міфы і рытуалы карэнных народаў здаваліся «дзіцячымі». У агульных рысах Флэш актуалізаваў тыя ж прынцыпы, на якіх настойваў Франц Боас як настаўнік маладых фалькларыстаў і антрапологаў: улік гістарычнай спецыфікі кожнай групы і разуменне фальклору на той мове, на якой ён выконваецца [2].

Маладыя амерыканісты звязвалі ахову культуры с аховай прыроды. Сярод іх былі Чарльз Мантгомеры Скінер (1852–1907), які выдаў зборнікі фальклору, сабранага ў ЗША і іншых краінах, Джордж Бёрд Грынел (1849 – 1938) (антраполог, даследчык культуры амерыканскіх індзейцаў, ахоўнік прыроды, рэдактар часопіса «Forest and Stream» і аўтар кнігі «Гераічныя гісторыі і народныя казкі індзейцаў паўні» (1889), Генры Уортан Шумейкер, першы афіцыйны фалькларыст краіны, рэдактар газеты, аўтар «Пенсільванскіх горных гісторый», 1911). Яны лічылі, што зямля з’яўляецца моцным фактарам амерыканізацыі, розныя пасяленцы, жывучы ў раскошным прыродным асяроддзі, змяшаюцца і набудуць новую ідэнтычнасць пад назовай «амерыканец». У назве свайго першага папулярнага зборніка «Міфы і легенды нашай уласнай зямлі» (1896) Скінер акцэнтаваў дваістае значэнне слова «зямля» – прырода і нацыя. Хоць легенды карэннага насельніцтва разглядаліся як частка «нашай зямлі», меркавалася, што веды амерыканскіх індзейцаў «працавалі» на стварэнне культурнай самабытнасці новаўтворанага амерыканца. Прыхільнікі гэтай ідэі лічылі, што нават калі ў Амерыцы не было старажытнага міфапатэчнага перыяду, характэрны і вельмі раз-

настайны ландшафт – пустыні, раўніны, рэкі і горы – натхняюць на стварэнне легенд і духоўнае яднанне амерыканцаў з іх натуральным асяроддзем Эдэма [10]. Адзінай пагрозай такой ідыліі (як і ў Англіі) бачылася імклівая індустрыялізацыя.

Ідэю «нацыятворных» магчымасцей зямлі і яе фальклору, як адзначае С. Бронер, падзяляў з амерыканістамі Тэадор Рузвельт (1858–1919). Прэзідэнт краіны падтрымаў ініцыятыву тэхаскага фалькларыста Джона Ломакса (1867–1948) па зборы каўбойскіх песень, якія планавалася ўзвысіць да старажытных еўрапейскіх саг (якімі знаўца класікі Рузвельт захапляўся). Прэзідэнт таксама ўсведамляў, што сагі, якія перадаваліся ад пакалення да пакалення праз вусную традыцыю, сталі нацыянальнымі сімваламі і вытокамі літаратуры. Як нацыянальны палітычны лідэр, ён шукаў для Амерыкі міфалогію, якая б адрознівалася ад усіх іншых міфалогій народаў Еўропы і разам з тым была ім роднаснай. У вуснай традыцыі каўбоеў, іх песнях, што гарманіруюць з высокімі гарамі, вялікімі рэкамі і шырокімі раўнінамі (на фоне якіх адбываюцца прыгоды энергічных персанажаў), Рузвельту чуліся матывы, здольныя абудзіць да жыцця здаровы нацыянальны дух. Не пурытанін Новой Англіі, і не пасіўны мідлендскі фермер сярэдняга класа, а каўбой (які, жывучы ізалявана, у экстрэмальных умовах, развіў самастойнасць, індывідуалізм, імкненне да волі, сумленнасць, смеласць, адкрытасць самавыражэння і адлюстраваў гэты ў сваім фальклоры) павінен стаць рыцарам ХХ ст., узорнай гераічнай фігурай, адказнай за расавы трыумф падпарадкавання ніжэйшага «чырвоначурага дзікуна» (карэнных індзейцаў) [2].

Ломакс, вымушаны рэагаваць на ўспрыняцце шэрагам навучоўцаў і шырокай грамадскасцю каўбойскіх песень як грубых і пустых, спачатку вырашыў назваць сваю кнігу «Каўбойскія песні мексіканскай мяжы», каб падкрэсліць сувязь з «Песнямі шатландскай мяжы» Вальтэра Скота (1802). У адказ тым, хто не прымаў «грубасць амерыканскага каўбоя», Ломакс узвысіў вольны паэтычны стыль каўбойскага фальклору, захапіўся дэмакратызмам, свабодай самавыражэння каўбоя, яго прыродным артыстызмам, непрыхаванай шчырасцю, якая ідзе ад «імпульсаў сэрца». Рузвельт паспрыяў рамантавацыі вобраза каўбоя як народнага

героя Амерыкі, падкрэсліў важнасць захавання «няпісаных балад» пра краіну і яе памежжа ў якасці рэпрэзентанта «нашай уласнай нацыянальнай душы». Такім чынам са спасылкай на выразныя прыроджаныя веды калі не сялянскага класа, так каўбояў, Рузвельт зноў агучыў нацыяналістычны лозунг «нашага». У сувязі з гэтай заявай Ломакс назваў свой другі том балад і народных песень Амерыкі «Наша спяваючая краіна» («Our Singing Country: A Second Volume of American Folk Songs and Ballads», 1941) і ў дадатак да каўбойскага фальклору ўключыў у яго матэрыялы, занатаваныя ад дры-васекаў, чыгуначнікаў, шахцёраў, паўднёвых фермераў і беспрацоўных (песні і іншыя матэрыялы для Ломакса запісваў і яго сын Джон А. Ломакс-малодшы, які працаваў аўдытарам і шмат ездзіў па краіне). Важна, што ў гэтым зборніку былі апісаны жывыя традыцыі груп, а не «знікаючыя рэшткі» фальклору Амерыкі [2]. Пазней песні, выдадзеныя Ломаксам, былі ўключаны ў індэкс амерыканскіх балад [11].

Іншая група амерыканістаў супраціўлялася наследаванню ідэй нямецкай міфалагічнай школы, еўрапейскага нацыянальнага рамантызму і яго эстэтыкі і адпаведна выступала супраць узвядзення ў культ рамантаванага вобраза каўбоя і яго песень ды звязвання разнастайнага фальклору Амерыкі да традыцыйнай спадчыны адной гэтай групы. Так, члены Філадэльфійскага аддзялення Амерыканскага фальклорнага таварыства (Philadelphia Chapter of the American Folklore Society, 1890) ставілі на мэце даследаваць фальклор разнастайных этнічных груп у мультыкультуральных гарадах Амерыкі і вывучыць з'яўленне новых грамадскіх традыцый. Адпаведна збіральнікі мясцовага фальклору трактавалі яго больш шырока, чым рэлікты вуснай традыцыі. Ён разглядаўся як рэпрэзентацыя шматстайнасці сучаснага фалькларыстам культурнага габелену Амерыкі, як сукупнасць ведаў, вераванняў, гісторыі, звычаяў, паводзінаў, дыялектаў, аповедаў, якія бытуюць у супольнасці і, узятыя разам, вызначаюць яе спецыфіку ў параўнанні з іншымі калектывамі. Акцэнт рабіўся на разглядзе асаблівасцяў фальклору кожнай групы (асоб і сямей), якімі б трывіяльнымі вызначаны адметнасці не падаваліся, бо ў сваёй масе гэтыя традыцыі, фальклор моцна ўплываюць на жыццё

чалавека, гісторыю чалавецтва ці «народа». Для збору фальклору вылучаліся наступныя групы (якія пры яго дапамозе захоўвалі адметную нацыянальную/этнічную ідэнтычнасць): «англаамерыканскія», «афраамерыканскія» і «мясцовыя замежнікі» (кітайскія, італьянскія, нямецкія пасяленцы), цыганы [2; 3].

У 1930-я гг. падчас Вялікай дэпрэсіі паўночнаамерыканская фалькларыстыка перажыла другое нараджэнне, звязанае з усведамленнем папулярнасці і сацыяльнай прывабнасці фальклору. Амерыканскі ўрад ініцыяваў Федэральны пісьменніцкі праект, падчас рэалізацыі якога каля дзевяці тысяч згубіўшых працу пісьменнікаў, рэдактараў, вучоных, бібліятэкараў і іншых службоўцаў з вельмі рознай адукацыяй і вопытам збіральніцкай працы сталі за плату дэталева фіксаваць наратывы, найперш біяграфічныя, а таксама казкі, песні, парэміі «простых амерыканцаў» (у тым ліку імігрантаў). Слынным амерыканскім фалькларыстам Бенджамін А. Боткін (1901–1975), які адыграў важную ролю ў арганізацыі збірання фальклору і захаванні атрыманых рукапісаў і фотаздымкаў, адмаўляў тэорыю фальклору як перажытку мінулага і праводзіў ідэю таго, што амерыканскі фальклор – дынімічная з'ява, якая актуалізуецца ў паўсядзённым жыцці, у камунікацыі, транслюе пэўныя сацыяльныя каштоўнасці, традыцыі, мэты, а таму адыгрывае значную ролю ў сучасным жыцці грамадства. Боткін і Джон Ломакс забяспечылі ўдасканаленне метадаў збору фальклору, настаялі на падрабязнай фіксацыі кантэксту інтэрв'ю. У выніку былі атрыманы не фрагментызаваныя рэшткі артэ-фактаў, а сотні запісаў фальклорных тэкстаў у іх кантэксте, што дазваляла зразумець сэнс, які яны мелі для рэспандэнтаў у іх паўсядзённым жыцці. Гэтую інтэнцыю ўважлівага стаўлення да жыццёвага досведу рэспандэнтаў перанялі фалькларысты, якія таксама сталі дэталева апісваць кантэкст інтэрв'ю. Адпаведна акцэнт паступова перамяшчаўся з уласна фальклорных тэкстаў і ведаў на іх носбітаў, на групы і асобы, якія прадуцыравалі і выкарыстоўвалі гэтыя тэксты і веды ў сучасным ім паўсядзённым жыцці.

Распрацоўкі амерыканскіх даследчыкаў, якія акцэнтавалі асаблівасці развіцця сучаснай ім амерыканскай культуры, фальк-

лору, паўплывалі на амерыканскую гуманітарную навуку і адукацыю, якія да сярэдзіны XX ст. актыўна падрымлівалі еўрапейскую гуманістычную традыцыю, пабудаваў на шанаванні старажытнай цывілізацыі і вывучэнні класікі. Паколькі Злучаныя Штаты аб'явілі сябе новай нацыяй, адрознай ад сваіх вытокаў у Еўропе і Афрыцы, фальклор, прадстаўлены як амерыканскі, стаў трактавацца як адлюстраванне працэсу зараджэння новай, сучаснай культуры ў адметных гісторыка-геаграфічных умовах [2, с. 2–3].

Заклучэнне

Такім чынам, паўночнаамерыканская фалькларыстыка ў сваім станаўленні і развіцці прадметных і метадалагічных аспектаў, канкрэтнай рэалізацыі філалагічнага і культурна-антрапалагічнага падыходаў стала адмысловым прадуктам дзейнасці сацыяльна-палітычных сіл, якія фарміравалі амерыканскае грамадства і яго культуру (сярод якіх палітыка каланізацыі, перыяд Дзікага Захаду, асваенне новых тэрыторый, іміграцыя, эсэнцыялізацыя этнічных груп і іх культуры (найперш амерыканскіх індзейцаў), цывілізатарскі пафас, індустрыялізацыя і масавая ўрбанізацыя, ідэалогія лібералізму, настроі сацыякультурнага самапазнання, пошук «сваіх пачаткаў»), а таксама вынікам перакрывавання з сумежнымі гуманітарнымі і сацыяльнымі дысцыплінамі. Паўночнаамерыканская фалькларыстыка фарміравалася пад моцным уздзеяннем еўрапейскай навукі (у тым ліку рэалізоўвала тэксталагічны падыход да фальклору) і нацыяналістычнага рамантызму і ў час свайго станаўлення прадставіла культурныя адносіны да фальклору, а не крытычнае назіранне за яго бытаваннем. Па меры вызначэння адметнасцей амерыканскага досведу даследчыкі аспрэчвалі (у прыватнасці, вывучэнне «фалькорных артэфактаў» пры дапамозе гісторыка-геаграфічнага метаду) ці перапрацоўвалі традыцыйныя еўрапейскія канцэпцыі фальклору і падыходы да яго трактоўкі, адаведна ўвага з пытання: «Што такое фальклорны элемент і як ён “працуе”?» перамяшчалася на пытанне: «Як канкрэтная культура выяўляе сябе і свае калектыўныя каштоўнасці праз агульную фальклорную традыцыю?» [2; 3].

Пачынаючы з 1960-х гг. фалькларысты-рэфарматары істотна змянілі рэчышча развіцця паўночнаамерыканскай фалькларыстыкі [3–7]. Разам з тым шэраг канцэпцый фальклору першай паловы XX ст., як «класічных», так і «рэфарматарскіх» (у прыватнасці, трактоўка фальклору як сродку фарміравання і падтрымкі грамадскай ідэнтычнасці ва ўмовах полікультуралізму) не згубіла актуальнасці і актыўна распрацоўваецца сучаснымі паўночнаамерыканскімі фалькларыстамі, якія, выкарыстоўваючы «навуковы капітал» папярэднікаў, вызначаюць і вывучаюць перанесеныя імігрантамі з былой радзімы звычаі, але асаблівую ўвагу звяртаюць на новыя традыцыі з «амерыканскімі характарыстыкамі», адмовіўшыся пры гэтым ад каланіяльных дыскурсіўных стратэгий, «традыцыйнай» канцэптуалізацыі фальклору як тэкстаў экзатычнай культуры Іншага.

Вяртаючыся да прыведзенага вышэй меркавання Дандэса пра неабходнасць распрацоўкі адзінай «новай вялікай тэорыі», якая б забяспечыла высокі статус і адпаведны імідж фалькларыстыкі, адзначым, што гэта наўрад ці магчыма і ўвогуле востра неабходна. З аднаго боку, без абнаўлення тэарэтычных палажэнняў, перагляду класічных пастулатаў адпаведна выпрацаванай даследчай праграме немагчыма далейшае развіццё фалькларыстыкі, бо менавіта тэорыя павінна забяспечваць пэўную цэласнасць, самастойнасць акадэмічнай дысцыпліны, аб'ядноўваць яе прадстаўнікоў у працы над агульнымі навуковымі праектамі, акрэсліваючы межы фалькларыстыкі, яе дысцыплінарны статус у агульнагуманітарным (ці сацыяльным) дыскурсе. З другога боку, большасць фалькларыстаў пагодзіцца з тым, што асаблівасцю фалькларыстычнай навукі ў параўнанні з прыродазнаўчымі дысцыплінамі з'яўляецца суіснаванне некалькіх вядучых парадыг нават у адзін перыяд яе развіцця (напрыклад, эвалюцыянізм і структуралізм). Да таго ж інтэлектуальны выбар пэўнай даследчай праграмы фальклору ўскладняецца як шматаспектнасцю самой з'явы, так і адметнасцямі сацыяльна-гістарычных абставін яе функцыянавання і канструявання. Прыведзены паўночнаамерыканскі матэрыял сведчыць пра тое, што асаблівасці тэарэтычных перадумоў і адпаведны метадалагічны інструмен-

тарый вызначаюць спецыфіку трактоўкі народнай культуры, фальклору, разам з тым самі гэтыя «перадумовы» звязаны са светапогляднымі, ідэалагічнымі ўстаноўкамі пэўнага грамадства, культурнай палітыкай у пэўны перыяд яго развіцця. Магчыма, такое «замкнёнае кола» стала адной з прычын прадметнай фрагментацыі ў фалькларыстыцы, апеляцыі фалькларыстаў (якія ў вышэйшай ступені залежаць ад ідэалагічных

установак і мовы свайго часу), прадстаўнікоў той ці іншай нацыянальнай навуковай традыцыі да розных светапоглядных і тэарэтыка-метадалагічных накірункаў, парадыгм, і адпаведна неадназначнай трактоўкі самога фальклору, разнастайнасці яго фармальных і змястоўных класіфікацый (з улікам этнічных/нацыянальных, канфесійных, жанравых і іншых адметнасцей).

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Dundes, A. Folkloristics in the Twenty-First Century / A. Dundes // Journal of American Folklore. – 2005. – Nr 118 (470). – P. 385–408.
2. Bronner, S. The Challenge of American Folklore to the Humanities [Electronic resource] / S. Bronner // Humanities. – 2018. – Nr 7, 17. – Mode of access: https://www.mdpi.com/journal/humanities/special_issues/folklore_humanities. – Date of access: 16.05.2020.
3. Bronner, S. J. The Oxford Handbook of American Folklore and Folklife Studies / S. J. Bronner. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2019. – 856 p.
4. Abrahams, R. Folklore in Culture: Notes toward an Analytic Method / R. Abrahams // Texas Studies in Literature and Language. – 1963. – Nr 5. – P. 98–110.
5. Brunvand, J. The Study of American Folklore: An Introduction / J. Brunvand. – New York : W. W. Norton, 1968. – 383 p.
6. Georges, R. A. Folkloristics: An Introduction / R. A. Georges, M. O. Jones. – Bloomington : Indiana Univ. Press, 1999. – 352 p.
7. American Folklore. An Encyclopedia / ed. J. Harold Brunvard. – New York ; London : Garland Publishing, 1996. – 812 p.
8. Кухаренко, С. Стислий огляд фольклористики в Північній Америці: теорії, підходи, парадигми / С. Кухаренко // Народознавчі зошити. – 2010. – № 3–4 (93–94). – С. 310–315.
9. Fletcher, A. C. The Omaha Tribe : Annual Report of the Bureau of American Ethnology / A. C. Fletcher, F. La Flesche. – Washington : Government Printing Office, 1911. – Nr 27. – 658 p.
10. Evans, R. George Bird Grinnell / R. Evans. – Boise : Boise State Univ., 1996. – 55 p.
11. Laws, G. M. Native American balladry : a descriptive study and a bibliographical syllabus / G. M. Laws. – Philadelphia : American Folklore Society, 1964. – 298 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 04.12.2020

УДК [165.325:128/129]:821.152.1.09:821.111.09

Екатерина Геннадьевна Сальникова
канд. филол. наук, доц., зав. каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Yekaterina Salnikova
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of English Philology
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: salnikova.brsu@mail.ru

АНТРОПОМОРФНЫЕ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ЖИЗНИ И СМЕРТИ В ТВОРЧЕСТВЕ С. АХЕРН И Т. ПРАТЧЕТТА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Рассматривается использование антропоморфизма для построения моделей персонификации и создания художественных образов Жизни и Смерти в разных по жанру романах «Время моей жизни» С. Ахерн и «Мор, ученик смерти» Т. Пратчетта. Образы Жизни и Смерти сопоставляются на основе фрейма «Человеческое существо», который включает пять аспектов: внешний вид, пол, семейные отношения, работа, человеческие чувства.

Comparative Analysis of the Anthropomorphic Personification of Life and Death in the Novels of C. Ahern and T. Pratchett

The article discusses the use of anthropomorphism in developing the model of personification and creating images of Life and Death in the novels «The Time of My Life» by C. Ahern and «Mort» by T. Pratchett, which belong to different literary genres. The images of Life and Death are compared on the basis of the frame «Human being», which includes five slots: Social status, gender, family relationships, work, human feelings.

Введение

Понятия жизни и смерти относятся к базовым концептам человеческой мысли, в основе их формирования заложены как универсальные характеристики человеческого восприятия, так и национально-культурные особенности различных народов. Именно для этих концептов специфическим является их метафорическое моделирование. Концепт «Смерть» как нечто неизведанное человеком образует гораздо больше моделей в народном творчестве, поговорках и художественном дискурсе, и именно для этого концепта характерно частотное использование принципа персонификации при его изображении, в отличие от концепта «Жизнь», который чаще всего представляется как метафорическая модель пути, дороги.

Цель данного исследования состоит в художественно-концептуальном анализе и сопоставлении антропоморфных моделей Жизни и Смерти в разных по своим жанровым и стилистическим характеристикам романах С. Ахерн «Время моей жизни» («The Time of My Life», 2011) и Т. Пратчетта «Мор, ученик смерти» («Mort», 1987).

Осмысление человеком окружающей действительности неразрывно связано с процессами ее категоризации и концептуализации. Результатом процесса концептуализации является формирование концепта – ментального образования с совокупностью «закрепленных признаков, которые используются для описания фрагмента мира или части такого фрагмента» [1, с. 126]. Именно абстрактные идеи сложнее всего поддаются осмыслению, и здесь на помощь нашему сознанию приходит метафора, понимаемая в рамках когнитивной лингвистики как «осмысление и репрезентация одних смыслов на основе других» [2]. В основе метафоры лежат процессы установления сходства между двумя разнородными объектами на основе их уподобления. «Источниками метафорической экспансии становятся различные фрагменты реального мира, это может быть сам человек (антропоморфные метафорические модели), пространство (пространственные, вместительные, ландшафтные метафоры), живая природа (натуроморфные метафорические модели) и т. д.» [3, с. 62].

Многие ученые пытаются уточнить разные степени переноса свойств и призна-

ков живых существ на явления неживого мира. Как отмечает в статье, представляющей различные подходы к этому вопросу, Е. В. Серебрякова, «выработку однозначного определения персонификации затрудняет наличие многочисленных синонимов (лицетворение, прозопопея, антропоморфная метафора, одушевление)» [4, с. 64].

А. С. Лебедевский определяет три основные условия персонификации: «Во-первых, персонифицируемый объект должен рассматриваться как самостоятельно существующий независимо от восприятий говорящего; во-вторых, ему необходимо самому обладать пространственной формой, доступной пониманию слушающего, или соотноситься с живым существом, облик которого, пусть в самых общих чертах, воссоздается сознанием, и, в-третьих, ему приписывается возможность совершения действий или обладания свойствами, типичными для человека или какого-либо животного» [5, с. 62].

Безусловно, персонификация – многоплановое явление, которое обладает определенным набором выразительных средств для олицетворения (в широком смысле от оживления до очеловечивания) в художественных текстах предметов и понятий окружающего мира, психических, социальных, интеллектуальных состояний, ирреальных объектов.

Антропоморфизм был господствующим принципом познания и объяснения непонятных явлений природы и закономерностей устройства мира на ранних этапах развития общества и выражался в перенесении физических свойств и психических качеств человека на неодушевленные предметы, живые существа, а также существа потустороннего мира. В настоящее время антропоморфизм свойственен религиозному сознанию, народному творчеству и берущему в нем начало художественному дискурсу соответствующих жанров.

В художественном дискурсе антропоморфные характеристики присущи в основном животным и неодушевленным предметам, что идет из народной поэтической традиции. Неудивительно, что уподобляются человеку герои в основном сказочно-фантастических и аллегорических произведениях. В символистской пьесе М. Метерлинка «Синяя птица», например, большинство ге-

роев – персонифицированные животные (собака, кошка), предметы (сахар, хлеб, дерево), стихии и явления (огонь, вода, время, ночь, свет). В этой связи можно вспомнить сказки «Двенадцать месяцев» С. Маршака, «Мойдодыр» К. Чуковского и, например, образы в лирических балладах В. Высоцкого «Две судьбы» (Кривая и Нелегкая), «Баллада о Правде и Лжи», образ Сумрака в «Дозорах» С. Лукьяненко.

На основе даже этих нескольких примеров становится понятно, что так называемые «антропоморфные метафорические модели» строятся именно на основе уподобления, а не сходства, что свойственно метафоре в ее узком понимании в рамках стилистики.

Помимо разнообразного круга явлений, которые наделяются человеческими характеристиками, в качестве антропоморфной персонификации на протяжении всей истории человеческой культуры выступает смерть. Так, в фольклорной традиции разных народов существуют сотни сказок, где герой-трикстер встречает саму Смерть. Персонификация смерти довольно популярна как образ в художественном дискурсе. «Маска Красной смерти» Э. А. По, «Смерть и Дева» Р. Брэдбери, «Девушка и Смерть» М. Горького – вот лишь несколько примеров.

В разных языках и культурах можно найти описание внешнего вида смерти, множество выражений, описывающих переход из мира живых в мир потусторонний и сам результат смерти. Мы не можем не отметить тот факт, что метафоризация смерти, как и других явлений, имеет свои наиболее продуктивные метафорические модели, которые используются авторами наиболее часто. Так, в традиционной славянской культуре и мифологии Смерть, например, представляется старухой с косой. В английской культурной традиции Смерть «чаще всего уподобляется существу мужского пола под влиянием грамматического рода в древнеанглийском языке, а также греческой мифологии. Кроме того, на это олицетворение повлияло также нехристианское верование в Беспощадного жнеца (Grim Reaper), которое восходит к германскому фольклору» [6, с. 224].

В данной статье мы представим образ Смерти, созданный известным английским писателем Т. Пратчеттом в цикле книг юмо-

ристического фэнтези о Плоском мире, на примере романа «Мор, ученик смерти».

В этой книге сюжет впервые закручивается вокруг Смерти. Он решает найти преемника и уйти в отставку. Учеником Смерти становится простой парень Мор, которого отец как раз хотел пристроить кому-нибудь в подмастерья. Переложив на Мора свои обязанности, Смерть пытается безуспешно примерить на себя жизнь простого смертного (рыбную ловлю, танцы, азартные игры и пьянство). Мор тем временем успевает натворить дел: спасает от гибели принцессу и изменяет ход истории. Поэтому, Смерти, к его неудовольствию, приходится вернуться к своей работе.

По мнению Н. М. Юриной, проанализировавшей антропоморфический характер метафорических моделей персонификации в творчестве Т. Пратчетта, можно выделить следующие 5 признаков: внешний вид, пол, семейные отношения, работа, человеческие чувства, которые определяют антропоморфные персонажи в романах о Плоском мире [7, с. 59–61]. По сравнению с предыдущими образами Смерти в художественной литературе именно Т. Пратчетт сделал акцент на ее (точнее, его) работе, характере и мелких причудах.

1. *Внешний вид.* Смерть Плоского мира как антропоморфная персонификация собственно смерти наделяется физическими, интеллектуальными, речевыми способностями человека. Это высокий скелет ростом 7 футов (2 метра 13 сантиметров), одетый в черный плащ с капюшоном. При описании внешнего вида Смерти автор использует соответствующие выражения: *clicks on toes of bone, skeletal fingers, twinkling eye sockets, a naked skull*. Единственное выражение лица, которое способен приобретать череп Смерти – это ухмылка. В глубине глазниц время от времени вспыхивают маленькие синие огоньки. Голос его необычайно тяжелый и низкий и словно проникает слушателю прямо в мозг. Для того чтобы обозначить потусторонний голос Смерти, его речь передается Т. Пратчеттом заглавными буквами.

It wasn't exactly a voice. The words were there all right, but they arrived in Mort's head without bothering to pass through his ears. He rushed forward to help the fallen figure, and found himself grabbing hold of a hand

that was nothing more than polished bone, smooth and rather yellowed like an old billiard ball. The figure's hood fell back, and a naked skull turned its empty eyesockets towards him. Not quite empty, though. Deep within them, as though they were windows looking across the gulfs of space, were two tiny blue stars [9, с. 16].

Вопреки ожиданиям перемещается Смерть на огромном белом коне по имени Бинки – скелет лошади слишком неудобен: *...he long ago gave up using the traditional skeletal horses, because of the bother of having to stop all the time to wire bits back on. Now his horses were always flesh-and-blood beasts, from the finest stock* [9, с. 32].

Особенностью существования Смерти в Плоском мире является то, что, как и в реальности, люди не хотят замечать ее (его) существования, пока не придет время. Видят его только волшебники и кошки.

«I... I've watched people. They look at you but they don't see you, I think. You do something to their minds».

Death shook his head. THEY DO IT ALL THEMSELVES, he said. THERE'S NO MAGIC. PEOPLE CAN'T SEE ME, THEY SIMPLY WON'T ALLOW THEMSELVES TO DO IT. UNTIL IT'S TIME, OF COURSE [9, с. 26].

2. *Пол.* Как мы уже отмечали, Смерть в романе является персонажем мужского пола. Приемная дочь Смерти, Изабель, называет его *The Grim Reaper* (Беспощадный жнец) согласно традиции, идущей из германского фольклора.

3. *Семейные отношения.* Интерес Смерти к жизни людей сначала нашел свое воплощение в создании своего дома, где в качестве декоративных элементов используются кости: *«I suppose he wanted somewhere where he could feel at home»* [9, с. 37]; а также сада, где преобладает черный цвет во всех его многочисленных оттенках. *«The flowers were black. Black apples gleamed among the black leaves of a black apple tree. Even the air looked inky. After a while Mort thought he could see – no, he couldn't possibly imagine he could see... different colors of black. That's to say, not simply very dark tones of red and green and whatever, but real shades of black. A whole spectrum of colors, all different and all – well, black»* [9, с. 35].

Смерть Плоского мира выступает заботливым отцом для Изабель, однако она не

чувствует себя счастливой, несмотря на то что остается шестнадцатилетней девушкой во владениях Смерти, где время остановилось.

When she spoke again it was in the thin, careful and above all brave voice of someone who has pulled themselves together despite overwhelming odds but might let go again at any moment. «I've been sixteen for thirty-five years» [9, с. 109].

Когда Мор и Изабель женятся, они предлагают Смерти стать крестным отцом их будущему ребенку, но Смерть признает свою несостоятельность в качестве родителя:

«How do you feel about being invited to christenings?»

I THINK NOT. I WASN'T CUT OUT TO BE A FATHER, AND CERTAINLY NOT A GRANDAD. I HAVEN'T GOT THE RIGHT KIND OF KNEES [9, с. 237].

4. *Работа.* По словам самого Смерти, в его обязанности не входит убийство людей. Мир устроен так, что люди погибают от рук врагов, в результате кораблекрушений или умирают от старости – у каждого своя судьба. *I? KILL? said Death, obviously offended. CERTAINLY NOT. PEOPLE GET KILLED, BUT THAT'S THEIR BUSINESS. I JUST TAKE OVER FROM THEN ON. AFTER ALL, IT'D BE A BLOODY STUPID WORLD IF PEOPLE GOT KILLED WITHOUT DYING, WOULDN'T IT? [9, с. 18].*

Он является в момент кончины человека, взмахом косы отделяет душу от тела и провожает ее в загробную жизнь. При этом к простым смертным ему необязательно приходиться самому – для этого он и нанял Мора, а вот волшебников и ведьм, по законам Плоского мира, Смерть удостоивает личным посещением:

«Wait», said Mort, wretchedly. «It's not fair. Can't you stop it?»

FAIR? said Death. WHO SAID ANYTHING ABOUT FAIR?... LISTEN, said Death, FAIR DOESN'T COME INTO IT. YOU CAN'T TAKE SIDES. GOOD GRIEF. WHEN IT'S TIME, IT'S TIME. THAT'S ALL THERE IS TO IT, BOY [9, с. 43].

Помимо косы, традиционного орудия Смерти, закрепленного еще в образе Беспощадного жнеца, при помощи которого он, как крестьянин – урожай, собирает души умерших, Смерть использует и меч для королей и членов королевских семей:

He drew his sword, which had the same ice blue, shadow-thin blade as the scythe of office, and stepped forward.

«I thought you used the scythe», whispered Mort.

KINGS GET THE SWORD, said Death. IT'S A ROYAL WHATS-NAME, PREROGATIVE [9, с. 43].

В Плоском мире Смерть является хранителем жизнеизмерителей – песочных часов каждого из живущих на Диске людей, которые отмеряют их жизненные сроки. Когда в верхней части жизнеизмерителя заканчивается песок, обрывается и жизнь человека. Согласно законам Плоского мира, у Смерти тоже есть свой жизнеизмеритель. Однако, учитывая парадоксальные отношения Смерти и времени, в его часах нет песка: *One was several times the size of the ordinary glasses – black, thin and decorated with a complicated skull-and-bones motif. That wasn't the most unpleasant thing about it. Mort groaned inwardly. He couldn't see any sand in there [9, с. 227].*

5. *Человеческие чувства.* Наиболее интересный аспект антропоморфной персонализации Смерти – это наделение образа человеческими чувствами. Переложив на Мора часть своих обязанностей, Смерть пытается понять, что делает человека счастливым: *He'd tried fishing, dancing, gambling and drink, allegedly four of life's greatest pleasures, and wasn't sure that he saw the point. Food he was happy with – Death liked a good meal as much as anyone else. He couldn't think of any other pleasures of the flesh or, rather, he could, but they were, well, fleshy, and he couldn't see how it would be possible to go about them without some major bodily restructuring, which he wasn't going to contemplate. Besides, humans seemed to leave off doing them as they grew older, so presumably they couldn't be that attractive [9, с. 156].*

Обычные удовольствия простых смертных не приносят радости Смерти, но тем не менее, живя среди людей, общаясь с людьми, он начинает испытывать новые для него эмоции:

WHAT IS THAT SENSE INSIDE YOUR HEAD OF WISTFUL REGRET THAT THINGS ARE THE WAY THEY APPARENTLY ARE?

«Sadness, master. I think. Now» [9, с. 53].

WHAT IS IT CALLED WHEN YOU FEEL WARM AND CONTENT AND WISH THINGS WOULD STAY THAT WAY?

«I guess you'd call it happiness», said Harga [9, с. 172].

Стоит отметить, что в романе происходит и обратный процесс: Мор, выполняя функции Смерти, начинает терять свою человеческую сущность. Обретя силу Смерти и возможность изменять человеческие судьбы, Мор не приобрел его беспристрастности, а напротив, эта власть пробуждает самые худшие человеческие качества, такие, как мстительность и жестокость: «Albert looked into the blue glow of those eyes and the last of his defiance drained away», she read, «for he saw not just Death but Death with all the human seasonings of vengeance and cruelty and distaste» [9, с. 185].

В тексте романа это отражено графическими средствами, когда реплики Мора, так же, как и слова Смерти, передаются заглавными буквами:

BECAUSE I AM MORT. He turned, and she saw his eyes glow like blue pinpoints. «Stop it!»

I CAN'T.

She tried to laugh. It didn't work. «You're not Death», she said. «You're only doing his job».

DEATH IS WHOEVER DOES DEATH'S JOB [9, с. 202].

Именно поэтому, несмотря на депрессию, на желание вести обычную человеческую жизнь (He was actually feeling glad to be alive, and very reluctant to be Death [9, с. 156]), Смерть всегда возвращается к своим обязанностям – ведь без нее на Диске обязательно произойдет какая-нибудь катастрофа:

HOWEVER, I HAVE DECIDED NOT TO INTEREST MYSELF IN HUMAN AFFAIRS ANY FURTHER.

«Really?»

EXCEPT OFFICIALLY, OF COURSE. IT WAS CLOUDING MY JUDGEMENT [9, с. 235].

Как мы уже отмечали, роман Т. Пратчетта принадлежит к жанру иронического фэнтези, и автор находит много вариантов для обыгрывания противопоставления понятий жизни и смерти, создавая комический эффект.

Например, вот как Смерть говорит о своем голоде: I DON'T KNOW ABOUT YOU, he said, BUT I COULD MURDER A CURRY

[9, с. 22]. Или описывает самый крупный город Плоского мира: I LIKE IT, he said. IT'S FULL OF LIFE [9, с. 23]. Когда Смерть пытается найти работу на бирже труда, то все его звания не производят никакого впечатления и даже умение пользоваться «сельскохозяйственным оборудованием» не пригодилось:

«What did you do for a living?» said the thin young man behind the desk.

The figure opposite him shifted uneasily.

I USHERED SOULS INTO THE NEXT WORLD. I WAS THE GRAVE OF ALL HOPE. I WAS THE ULTIMATE REALITY. I WAS THE ASSASSIN AGAINST WHOM NO LOCK WOULD HOLD.

«Yes, point taken, but do you have any particular skills?» Death thought about it.

I SUPPOSE A CERTAIN AMOUNT OF EXPERTISE WITH AGRICULTURAL IMPLEMENTS? He ventured after a while [9, с. 161].

На основе отмеченных характеристик мы попробуем сопоставить образ Смерти Т. Пратчетта с метафорической реализацией противоположного ему концепта «Жизнь» в романе С. Ахерн «Время моей жизни».

Концепт «Жизнь» относится к так называемым базовым концептам, ментальным сущностям, чаще всего передающимся метафорическим образом пути, который должен пройти человек от рождения до смерти. В истории литературы не раз встречались персонажи, представляющие аллегорию внутреннего мира человека, зачастую его темное начало (например, «Нос» Н. В. Гоголя, «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» Р. Л. Стивенсона, «Тень» Е. Шварца). В романе С. Ахерн в виде человеческого индивида предстает человеческая жизнь отдельно от всего того, что обычно мы представляем как ее обязательные составляющие: друзья, работа, машина, требующая ремонта, даже семья. Жизнь с точки зрения концепции романа – это внутренняя гармония человека с самим собой, отношения со своим внутренним «Я», т. е. все поступки, которые мы совершаем и которые определяют наше будущее, та часть нас, которую создаем мы сами и которая потом создает нас.

Жизнь в романе С. Ахерн – это реальный человек, сотрудник Института жизни, который появляется в жизни каждого, кто нуждается, собирает информацию о своем

подопечном, следит за его успехами и неудачами, составляет «портфолио» человека. В отличие от культурно значимого и общего для всех представителей лингвокультуры образа Смерти, персонаж Жизнь в художественном пространстве романа индивидуален для каждого человека и не является чем-то общеизвестным, обыденным.

Жизнь главной героини романа Люси превратилась в большой снежный ком лжи, проблем и неудач, который требует срочного разрешения: *My life needed me. It was going through a tough time and I hadn't been paying enough attention to it. I'd taken my eye off the ball, I'd busied myself with other things: friends' lives, work issues, my deteriorating and ever needy car, that kind of thing. I'd completely and utterly ignored my life. And now it had written to me, summoned me, and there was only one thing for it. I had to go and meet with it face to face* [8, с. 6]. И только перестав врать себе, оказавшись «лицом к лицу» со своей жизнью, взяв ответственность за все происходящее в свои руки, она сможет найти внутреннюю гармонию.

С. Ахерн пытается найти тонкую грань между реальностью и фантазией, представляя образ Жизни. Концепция автора состоит в том, что несчастливое внутреннее состояние человека сказывается на внешности Жизни и только работая в команде, они могут помочь друг другу: *«That's the card I was dealt. Now it's up to me to make myself happy. So you see, this is as much about me as it is about you. The more you live your life, the happier I feel, the more satisfied you are, the healthier I am»* [8, с. 72].

Придя на первую встречу, Люси описывает свою Жизнь как неопрятного, нездорового человека: *And suddenly there he was. My life... He wore a wrinkled grey suit, a grey shirt and a grey tie with the triple spirals of life embossed on it. His hair was black and peppered with a little grey and was dishevelled, his face had a few days of stubble... He had black rings around his eyes, his eyes were bloodshot, he sniffled and he looked like he hadn't slept for years* [8, с. 23].

А вот в конце романа, когда Жизнь выполнил свою миссию, вытащил Люси из трясины, в которую она попала, когда она вновь полюбила себя и свою жизнь, этот антропоморфный образ выглядит совсем по-другому: *I studied him and it struck me*

then how beautiful he was, how handsome and strong, how confident and secure he always made me feel, always there for me no matter what [8, с. 206].

Очень интересно представляет автор гендерную принадлежность этого персонажа. Так, разговаривая с секретарем Жизни, Люси использует местоимение *It*, которое заменяет неодушевленные существительные и в т. ч. существительное *life*, но секретарь поправляет ее: *How's about I make it easier for you by arranging for HIM to come to you?* Таким образом, Жизнь человека может быть мужчиной или женщиной независимо от пола самого человека, что, однако, не предполагает возможности романтических отношений между ними. Скорее Жизнь воспринимается кем-то вроде родственника (на вопрос матери, хорош ли он собой, Люси реагирует очень живо: *Mum, that's disgusting, he's my life*). Точно так же мужчина, с которым у Люси завязались романтические отношения, ничуть не смущается Жизни, они общаются как хорошие друзья: *«This doesn't bother you? Having him around?» I asked, surprised. «He's a part of you, isn't he?» Don responded* [8, с. 131], что является символом того, что он принимает Люси полностью, такой, какая она есть.

Согласно концепции романа, Жизнь, как и любой человек, может вступать в отношения, заводить семью, но в настоящий момент все его внимание приковано к Люси, ее проблемам. Парадоксальным образом его жизнь заполнена исключительно работой, т. е. судьбой Люси. Люси готова просидеть целый день с Жизнью, говорить с ним, но Жизнь возражает: *I didn't want you to become a selfish woman who sits around all day talking about herself with her life. You need to find a balance. Take care of you but take care of the people who care about you too* [8, с. 107]. Жизнь пытается научить Люси, что заниматься своей жизнью – это не значит быть эгоистом и жить только для себя, это не значит плыть по течению и самоустраняться от своих проблем и от проблем близких людей. Напротив, необходимо управлять всем, что происходит вокруг тебя.

Жизнь, обладая всеми антропоморфными характеристиками, имеет свойство испытывать человеческие чувства и эмоции. Он искренне привязан к Люси: *«I'm*

your soulmate, your other half, if you will. You know that old-fashioned theory that there's another part of you elsewhere... that's me». He waved awkwardly. «Hi» [8, с. 184]. Личность человека и его Жизнь представлены как две половинки, предназначенные друг для друга. Люси чувствует невидимую связь между ними: *Every time I looked at Life in a crowded room where nobody and nothing made sense to me, I knew that he was thinking exactly the same thing as me. I knew. I just knew [8, с. 184].*

Очень трогательна сцена прощания, когда Люси и ее Жизнь признаются друг другу в любви:

«I said I love you».

«And I love you», he said and my heart surged. «So we should celebrate».

«But I'm losing you».

«You just found me».

I knew he was right, I knew that as much as I was feeling he was my everything right there and then, it wasn't romantic, it wasn't physical and it just wasn't possible [8, с. 206].

Таким образом, образы Жизни и Смерти в проанализированных романах представлены мужскими персонажами, что несвойственно русской лингвокультуре, имеют профессиональные обязанности и, самое главное, наделены человеческими чувствами и даже слабостями, которые добавляют им глубины и тонкости.

Заключение

Антропоморфная персонификация используется как средство репрезентации концептов «Жизнь» и «Смерть» в художественном дискурсе, что может быть объяснено антропоцентризмом познания: открывая для себя новое, неизвестное, человек исходит из сравнения этого фрагмента мира с тем, что он знает лучше всего, – с самим собой. В образном представлении Жизни и Смерти в произведениях Т. Пратчетта и С. Ахерн отмечены гендерные, социальные, моральные и оценочные характеристики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пименова, М. В. Концептуальные исследования и национальная ментальность / М. В. Пименова // Гуманитар. вектор. – 2011. – № 4 (28). – С. 126–132.
2. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику [Электронный ресурс] / В. А. Маслова. – М. : Флинта : Наука, 2007. – Режим доступа: <http://fanread.ru/book/11177-635/?page=1>. – Дата доступа: 12.09.2019.
3. Деева, Н. В. Антропоморфные образы смерти в польской лингвокультуре / Н. В. Деева // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии : сб. ст. по материалам LXIII Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2016. – № 8 (63). – С. 62–67.
4. Серебрякова, Е. В. Проблема определения «персонификации» в стилистике / Е. В. Серебрякова // Вестн. МГОУ. Сер. Лингвистика. – 2010. – № 2. – С. 64–68.
5. Лебедевский, А. С. Персонификация и способы ее выражения / А. С. Лебедевский // Вопр. герман. филологии : сб. ст. – Калинин, 1975. – Вып. 2. – С. 61–69.
6. Матвеева, А. С. Олицетворение смерти в англоязычной поэзии [Электронный ресурс] / А. С. Матвеева. – Режим доступа: https://lib.herzen.spb.ru/text/matveyeva_114_222_231.pdf. С.224. – Дата доступа: 21.01.2020.
7. Юрина, Н. М. Антропоморфический характер метафорических моделей персонификации в романах Т. Пратчетта / Н. М. Юрина // Междунар. науч.-исследоват. журн. – 2015. – № 2 (33), ч. 2. – С. 59–61.
8. Ahern, C. The Time of My Life / C. Ahern. – London : Harper Collins Publishers, 2011. – 217 p.
9. Pratchett, T. Mort / T. Pratchett. – London : Gorgi, 2004 – 324 p.

Рукапіс наступіу у редакцію 03.04.2020

УДК 81'27 [(476 + 438)]

Екатерина Евгеньевна Вертейко*магистр филол. наук, ст. преподаватель каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Yekaterina Verteiko***Master of Philology, Senior Lecturer of the Department of General and Russian Linguistics
of Brest State A. S. Pushkin University***e-mail: katsiarynaviartseika@gmail.com****ИМЕНОСЛОВНАЯ СИСТЕМА БЕЛОРУССКО-ПОЛЬСКОГО ПОГРАНИЧЬЯ
РОССИЙСКОГО ПЕРИОДА: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье, написанной в русле антропоцентрической парадигмы лингвистических исследований, проанализирован репертуар имен, свойственный белорусско-польскому пограничью в 1901–1918 гг., когда пограничье было частью Российской империи. Исследуемая антропонимическая группа – это личные имена собственные жителей Бреста и Белостока, зафиксированные в метрических книгах православных и католических приходов этих городов. На основе анализа собранного антропонимического материала составлены православный и католический именные пограничья, выявлены этимология и структура входящих в их состав антропонимов, проведены статистические подсчеты частотности онимов. Наконец, обозначены приоритеты в системе именования в православных и католических семьях в исследуемый период.

**The Repertoire of Names of the Belarusian-Polish Borderland During the Russian Period:
Sociolinguistic Aspect**

The article, written according to the anthropocentric paradigm of linguistic research, analyzes the repertoire of names inherent in the Belarusian-Polish borderland in 1901–1918, when the area was part of the Russian Empire. The anthroponymic group under study includes the personal names of the citizens of Brest and Bialystok, recorded in the metric books of the Orthodox and Catholic parishes of these towns. Based on the analysis of the collected anthroponymic material, the Orthodox and Catholic names of the borderlands have been compiled, the etymology and structure of their anthroponyms have been identified, and statistical calculations of the frequency of onyms have been worked out. Finally, priorities have been identified in the naming system in Orthodox and Catholic families in the period under study.

Введение

В отличие от имен нарицательных, выполняющих номинативную функцию, имена собственные отражают отношение человека к окружающему миру и характер взаимоотношений между людьми и свидетельствуют о состоянии социальной и культурной жизни общества в определенный исторический период. Личные имена собственные являются своеобразными знаками этнической, социальной, возрастной и региональной принадлежности своего носителя.

Материалом исследования являются русско- и польскоязычные записи, сделанные в метрических книгах в трех православных приходах г. Бреста (Брестский Симеоновский собор, Брестская братская Николаевская церковь и Брестский крепостной собор) в период с 1901 по 1918 г., принадлежащие фондам Национального исторического архива в г. Гродно. Исследование бе-

лостокского именника проводилось по материалам статистического перечня имен православных, католиков и протестантов, составленного З. Абрамович по метрическим записям церковей и костелов Белостока [8]. Период исследования охватывает 17 лет и является т. н. «русским периодом», поскольку в 1901–1918 гг. оба города входили в состав Российской империи и записи о рождении в метрических книгах велись на русском языке.

Выбор Брестчины и Белосточчины в качестве регионов для проведения сопоставительных социолингвистических исследований обусловлен геополитической, исторической и культурной значимостью данных территорий в общенациональных контекстах. Особенности этих регионов является их пограничное положение как в географическом, так и в этническом отношении, поскольку Брестчина расположена на

стыке белорусского, польского и украинского ареалов, а Белосточчина – польского, белорусского и литовского. Кроме этого, славянская общность, многовековое соседство, бывшее государственное и конфессиональное единство, а также схожие политические процессы, оформившиеся в многократной смене государственной принадлежности этих территорий, не могли не отразиться на становлении и развитии именной системы каждого из пограниччій.

В процессе анализа именованной системы белорусско-польского пограничья нами применялся статистический метод, предложенный В. Д. Бондалетовым. Средний коэффициент одноименности (далее – СКО) вычисляется путем деления количества новорожденных в исследуемом периоде времени на количество зафиксированных имен. Определение данной статистической величины позволяет определить фреквенцию компонентов именника, т. е. выделить частые (популярные), редкие и единичные антропонимы [3, с. 80].

Православный именник

В 1901–1918 гг. в Бресте было использовано 101 имя для наречения 2 884 мальчиков, средний коэффициент одноименности составлял 28,5, в Белостоке – 47 имен для наречения 531 мальчика, что на 54 единицы меньше брестского. Уровень

СКО в Белостоке был в два раза ниже брестского и равнялся 11,29, что обусловлено значительно меньшим количеством детей, крещенных в православной церкви в Белостоке, поскольку в отличие от основного населения, исповедавшего католицизм, православные жители города принадлежали к этническому меньшинству.

Всего на белорусско-польском пограничье нами выявлено 107 мужских онимов. В исследованных метрических книгах отмечены как канонические православные антропонимы, так и их народные формы (*Юаннь – Ивань, Юсифь – Осипь, Даміань – Демьянь, Стефань – Степань* и т. п.), однако народные формы в документах фиксировались значительно реже.

В Бресте группа частых мужских онимов (СКО равен либо выше 28,5) репрезентирована 24 единицами, которыми названы 2 508 человек, т. е. 86 % новорожденных. В Белостоке (СКО равен либо выше 11,29): 13 имен, которые получили 419 мальчиков, т. е. 79 % новорожденных. Десятью самыми популярными мужскими именами в Бресте охвачено 1 752 имя носителя, следовательно, степень традиционности именника составляла 60,7 %, в Белостоке – 70,6 % (примерно 3/4 имяносителей – 375 человек).

По десять самых популярных православных мужских именованій размещены в таблице 1.

Таблица 1. – Десять самых популярных мужских имен среди православных в Бресте и Белостоке в 1901–1918 гг.

Брест			Белосток		
Имя	Количество носителей	Удельный вес, %	Имя	Количество носителей	Удельный вес, %
Владимирь	325	11,2	Владимир	75	14,1
Александрь	290	10,5	Александр	66	12,4
Юаннь/Ивань	218	7,6	Николай	44	8,3
Николай	202	7	Иосиф	35	6,7
Григорій	162	5,6	Михаил	34	6,4
Михаиль	147	5,0	Константин	29	5,5
Юсифь/Осипь	117	4,0	Петр	27	5,0
Василій	103	3,6	Иоанн	26	4,9
Павель	95	3,3	Антоний	23	4,3
Сергій/Сергій	93	3,2	Евгеній	16	3,0

Примечание – Здесь и далее в таблицах прлужирным шрифтом выделены имена, общие для обоих именников.

Брестский и белостокский ядерные мужские именники «российского периода» сближаются по шести онимным единицам, которые являются календарными православными антропонимами. На первом месте в обоих именниках расположился двучленный общеславянский оним Владимир (от влад- (владеть, власть) и мир- (мирный, мир)) [7, с. 79], который вошел в православные «святцы» благодаря имени киевского князя Владимира, крестившего Русь. Длительное время он считался княжеским, однако в XIX в. распространился во всех слоях православного населения. О популярности в народной среде свидетельствуют упоминания имени в приметах и присказках: *На Владимира Красное Солнышко солнце красное светит; На Владимира середина лета приходится* и др.

Начало XX в. является пиком популярности онима Владимир на пограничье, поскольку в последующие годы частота его фиксаций будет снижаться, в отличие от российского именослова, в котором оним будет иметь «второе рождение» в связи с растущей популярностью Владимира Ильича Ленина в послереволюционные годы.

Редкие мужские имена (СКО ниже 28,5) в Бресте представлены 45 единицами, которые охватывают 344 человека (11,9 %) новорожденных, в Белостоке редкими (СКО ниже 11,29) были 22 единицы, охватывающие 100 человек (18,8 % мальчиков).

Количество единичных онимов в мужском именослове Бреста равняется 32, что составляет 1,1 % новорожденных. В этой группе разместились преимущественно канонические греческие имена, среди которых *Анастасиъ, Аполлонъ, Гордій, Дорофей, Евстратий, Евстафий, Ерофей, Зиновъ, Всеволодъ* (слав.) и др. Единичными в Белостоке были 12 онимов (2,2 % новорожденных), среди которых христианские имена греческой (*Адриан, Геннадий, Евстафий, Кирилл, Лев, Макарий, Никанор, Феодосий, Филипп*), древнееврейской (*Гавриил, Серафим*) и славянской этимологии (*Станислав*).

Чтобы проследить тенденции развития православного мужского именника в указанный период на пограничье, рассмотрим его на восточнославянском материале – российском (Пенза, 1893–1902 гг.) и украинском (Центральная Донетчина, 1890–1918 гг.). Состав частых имен в Пензе в до-

революционный период, согласно исследованиям В. Д. Бондалетова, выглядел следующим образом: *Александр, Алексей, Василий, Владимир, Дмитрий, Иван, Константин, Михаил, Николай, Павел, Петр, Сергей, Федор* [2, с. 142].

В Центральной Донетчине, согласно данным Т. В. Буги, в 1890–1918 гг. популярными мужскими именами были: *Иоанн[ъ] / Иван, Василий / Василь, Николай / Микола, Петр[ъ] / Петро, Фе[о]дор[ъ] / Федір, Григорій, Александръ / Олександръ, Михайль / Михайло, Павель / Павло, Алексій / Олексій* [5, с. 69].

Как видим, состав первой десятки популярных мужских онимов в именнике восточных славян был ограничен каноническими именами православного календаря. Общими универсальными именами в исследуемый период были четыре онима: *Александр, Иван, Николай и Михаил*. Их популярность была обусловлена в первую очередь православной традицией в наречении, поскольку самые почитаемые восточными славянами святые носили данные имена, а также, возможно, содержащимися в семантике данных онимов коннотациями социальности, или «благородности», поскольку эти имена являются «царскими» и вначале были распространены среди представителей высшего сословия. Впоследствии они стали популярны среди остальной части населения. Оним *Иван* был фактически самым распространенным среди восточных славян, поскольку в «святцах» содержалось 63 упоминания святых с данным именем, т. е. столько дней в году полагалось давать его при крещении [6, с. 112]. О популярности имени в народной среде свидетельствуют многочисленные упоминания в приметах и присказках: *На Иванов день гляди на рябину: много цвету – к урожаю льна, будут овсы хорошие, малое цветение – не будет с овсом толку; С Ивана поздние посева яровой пшеницы, а также в русской и белорусской фразеологии: Иван не помнящий родства; Петр кивает на Ивана, Иван кивает на Петра; Во всю ивановскую; Мяли, Иване, дакуль ветру стане.*

Мужской антропоним *Михаил* также имеет древнееврейскую этимологию и является именем архангела Михаила. Греческий оним *Николай* стал распространенным среди православных в XVIII в. благодаря

одному из почитаемых восточными славянами святого – Николая Чудотворца, известного как Никола вешний и Никола зимний. В связи с ослаблением роли православной церкви в России, а также «со свержением царя Николая II популярность имени *Николай* резко пошла на убыль» [6, с. 117]. На пограничье этот процесс происходил достаточно плавно: с лидирующих позиций на шестое место имя *Николай* опустилось в Бресте лишь в 1941–1944 гг. Мужское имя *Александр*, как и *Николай*, греческого происхождения. Оно приобрело популярность на Руси в XIII в., что связано с княжением Александра Невского (1220–63) [6, с. 97]. Позже оно выбиралось для имянаречения российских царей.

Как отмечалось выше, самым популярным на белорусско-польском пограничье в 1901–1918 гг. был оним *Владимирь*, в то время как в России – *Николай*, в Донетчине – *Иван*. В Бресте *Николай* располагался на четвертом месте, в Белостоке – на третьем. Кроме перечисленных, на пограничье в составе первой десятки разместился библейский оним *Иосифь*, который в упомянутых регионах России и Украины в начале 1900-х гг. находился за ее пределами. Возможно, его высокая частотность на пограничье была обусловлена распространенностью среди католиков. Согласно исследованиям Я. Гжени, пик популярности имени *Józef* в Польше приходится на 1-ю половину XX в. [10, с. 137].

В 1901–1918 гг. в составе православного пограничного именника наибольший процент приходился на греческие заимствования. С точки зрения структуры доминировали одноосновные мужские имена.

В пограничном именнике среди православных была велика доля имен, имеющих коннотацию социальности: «царские» имена *Александр*, *Михаил*, *Николай* и *Павел* охватывали 25 и 30 % имяносителей брестского и белостокского именников соответственно; доля «княжеских» имен (*Борис*, *Владимир*, *Всеволод*, *Олег* и др.) была следующей: 12,5 и 15,6 %; т. н. «крестьянскими» именами (*Демьян*, *Емельян*, *Лука*, *Никифор* и др.) были названы 9,7 и 5,7 % имяносителей. Прецедентным для русской культуры именем *Евгений* (имя главного героя романа в стихах «Евгений Онегин»

А. С. Пушкина) были названы при крещении 1,2 и 3 % имяносителей соответственно.

Мотивы выбора того или иного имени ребенку на пограничье Беларуси и Польши были одинаковыми. Как пишет З. Абрамович, «в большинстве случаев религиозная и семейная традиции предопределяют выбор имени» [8, с. 79]. В православном приходе в Старосельцах (в настоящее время территория Белостока) в 1901 г. 15,87 % крещеных мальчиков получили имена в соответствии с днем рождения или крещения. Данные имена являются популярными: *Георгий* (рожд. 8 января), т. е. в день памяти прпп. Георгия, *Григорий* (рожд. 10 января), т. е. в день памяти св. Григория Ниссакого, *Иоанн* (рожд. 7 января), т. е. в день памяти св. Иоанна Предтечи. В Бресте мальчик, рожденный 3 декабря 1900 г., был назван при крещении именем *Иосифь* в честь святого мученика *Иосифа* Персидского. Кроме этого, мальчики, рожденные или крещенные в декабре 1900 г., часто получали имя *Николай*. Частыми были имена, наследуемые от крестных родителей, менее популярными были полученные в честь близких родственников: родителей, бабушек, дедушек и др. В метрических записях в белостокских церквях содержатся следующие записи: *Иоанн* – мать Ксения Павловна, крестный отец – *Иоанн* Павлович; *Иоанн* – отец Василий Трофимович Иванюк, крестный отец – *Иоанн* Трофимович Иванюк. В Бресте: *Владимирь* Наумчук – отец *Самуиль* Наумчук, мать Анна, крестный отец – *Владимирь* Котин, *Евгения* Грицук – мать Акулина, крестная мать – *Евгения* Барсук.

В 1901–1918 гг. женская подсистема православного брестского именника была беднее мужской на 20 единиц: 81 личное имя было присвоено 2 532 девочкам, средний коэффициент одноименности равнялся 31,2. В Белостоке, в свою очередь, 44 онимными единицами было названо 509 девочек, СКО был в три раза ниже и равнялся 11,56. Всего на пограничье функционировали 83 женских онима. Женские онимы, как и мужские, фиксировались в обеих формах: канонических и народных, в том числе гипокористических, например, *Акилина* – *Акулина*, *Дарія* – *Дарья*, *Зинаида* – *Зина*, *Іулія* – *Юлія*, *Іустинія* – *Іустина* и др.

В Бресте группу частых (СКО равен либо выше 31,2) составлял 21 оним, кото-

рым были названы при крещении 2 020 девочек (79,8 % новорожденных), в Белостоке – 13 единиц, охватывающие 407 человек (79,9 % новорожденных).

Десятью самыми популярными именами в Бресте были названы 1 442 девочки, следовательно, степень традиционности

православного имени составляла 55,9 %, в Белостоке – 71,7 % (почти $\frac{3}{4}$ именованных – 365 человек).

По десять самых популярных православных женских именований размещены в таблице 2.

Таблица 2. – Десять самых популярных женских имен среди православных в Бресте и Белостоке в 1901–1918 гг.

Брест			Белосток		
Имя	Количество носителей	Удельный вес, %	Имя	Количество носителей	Удельный вес, %
<i>Анна</i>	302	11,7	<i>Надежда</i>	57	11,2
<i>Марія/Мария</i>	247	9,6	<i>Мария</i>	56	11,0
<i>Елена</i>	155	6,0	<i>Вера</i>	47	9,2
<i>Александра</i>	139	5,4	<i>Ольга</i>	43	8,4
<i>Ольга</i>	129	5,0	<i>Евгения</i>	42	8,3
<i>Анастасія</i>	119	4,6	<i>Анна</i>	37	7,3
<i>Екатерина</i>	101	3,9	<i>Елена</i>	25	5,0
<i>Пелагія</i>	90	3,5	<i>Софія;</i>	21	4,1;
<i>Софія</i>	82	3,2	<i>Стефанида</i>	21	4,1
<i>Параскева</i>	78	3,0	<i>Лидия</i>	16	3,1

Ядерный состав пограничных именников сближается по пяти позициям, однако степень популярности каждого имени различная. Условно об одинаково высокой популярности можно говорить лишь применительно к трем именам: *Мария*, *Ольга*, *София*. Популярные в Бресте и Белостоке женские имена являются календарными, заимствованными из древнееврейского, латинского, греческого и древнескандинавских языков. В Бресте на первом месте зафиксирован традиционный оним *Анна*, в Белостоке лидирующую позицию занял оним *Надежда*, который в Бресте также был частым, но находился за пределами первой десятки (12-е место). Древнееврейское имя *Анна* с XVII по XIX в. располагалось в первой пятерке популярных имен в различных регионах России, к середине XX в. количество его фиксаций стало резко сокращаться [6, с. 66]. *Анна* в Белостоке в 1901–1918 гг. занимала шестое место по популярности, что свидетельствует, возможно, о большей (по сравнению с Брестом) подвижности и более быстром обновлении женской подсистемы белостокского именика.

Антропоним *Надежда* был заимствован православным именем из старославянского языка, в котором появился как калька с греческого *elpis* ‘надежда’ [7, с. 162] и первоначально использовался в имя наре-

чении дворянок, лишь в XIX в. получил широкое распространение и стал общенародным [6, с. 83].

На четвертом и пятом местах по популярности в обоих городах был древнерусский оним скандинавской этимологии *Ольга* (женская форма имени *Олег*). Это имя было первым церковным именем русских женщин, взятым не из Византии, а вошедшим в «святцы» благодаря княгине *Ольге* – бабушке Владимира I, первой на Руси принявшей христианство [6, с. 86].

Оним *София* пришел в православный именник из Византии в XV в., когда несколько византийских царевен, носивших это имя, стали женами московских царей [6, с. 90].

Группу редких онимов в Бресте образуют 43 единицы, которыми названы при крещении 495 девочек (19,5 % новорожденных), в Белостоке – 19 единиц, охватывающие 90 человек (17,4 % новорожденных).

Единичными в Бресте были 17 антропонимов, что составило 0,7 % новорожденных: *Агания*, *Августа*, *Аполлония*, *Аполлинария*, *Васса*, *Гали* (несклоняемое, редкое), *Дорофея*, *Ева*, *Леонила*, *Леонтина*, *Милица*, *Неонила* и др. Малораспространенные среди православных имена *Августа* и *Леонтина* были использованы в семьях, в которых один из родителей исповедовал католицизм.

В Белостоке единичными были 12 единиц (2,3 % девочек): *Анисия, Галина, Гликерия, Евфимия, Конкордия, Леонида, Маргарита, Нонна, Пелагия* и др. Изучив состав редких онимов на пограничье, следует отметить, что таковыми в Белостоке являлись традиционные канонические онимы: *Анастасия* и *Екатерина*, которые в Бресте занимали шестое и седьмое места соответственно. Кроме этого, единичные в Белостоке *Пелагия, Феодосия* и *Феодора* в Бресте входили в группу частых онимов. И наоборот, редкие в Бресте *Стефанида* (13 фиксаций), *Валентина* (5), *Зинаида* (5) в Белостоке замыкали группу частых. В последующие периоды имена *Валентина* и *Зинаида* будут в Бресте устойчиво набирать популярность (20-е гг. XX в. – 7-е и 18-е места соответственно; 1930-е гг. – 3-е и 17-е места). В Белостоке популярность онима *Валентина* будет колебаться: 1901–1918 гг. – 12-е место, 1920-е гг. – 17-е, 1930-е гг. – четвертое). Оним *Зинаида* в Белостоке в 1920-е гг. переместится с девятой позиции на пятую, в 1930-е гг. – на седьмую.

Ниже мы рассмотрим женский пограничный именник на восточнославянском фоне. Состав группы частых имен в Пензе в 1892–1902 гг. был следующим: *Мария, Анна, Александра, Екатерина, Елена, Наталья, Антонина, Евдокия, Вера, Елизавета, Лидия, Надежда, Ольга, Пелагея, Татьяна* [1, с. 146]. В Центральной Донетчине в 1890–1918 гг. первая десятка представлена такими именами: *Ганна, Марія, Анастасія, Эвдокія, Мотрона, Ф[В]екла, Эфросинія, Олена, Пелагея, Федора, Тетяна* [4, с. 110]. Как видим, состав первой десятки популярных женских онимов в антропонимиконе восточных славян был ограничен каноническими именами, универсальными среди которых в исследуемый период были *Анна, Мария* и *Елена*.

Оним *Елена* пришел в православный именник из Византии, однако у восточных славян стал популярным довольно поздно [6, с. 74]. Имя *Мария* также среди восточных славян длительное время было редким. Начало его распространения в дворянской среде приходится на XVIII в., к середине XIX в. оно стало самым употребительным среди крестьянок, однако на протяжении XX в. его популярность снизилась [6, с. 82].

В составе женского православного именника на пограничье наибольший процент приходился на онимы греческой этимологии. С точки зрения структуры, как и в мужском именнике, доминировали простые женские имена.

В женском пограничном именнике велика доля имен, в семантике которых содержится коннотация социальности: «царские» имена *Анна, Александра, Екатерина, Елизавета, София* охватывали 35,6 и 29 % имяносителей брестского и белостокского именников соответственно; процент «княжеского» имени *Ольга* составлял 5,1 и 8,4; «крестьянскими» именами (*Лукерья, Матрена, Федосья* и др.) были названы при крещении 15 и 2,1 % имяносителей. Прецедентными русскими именами *Татьяна* (имя Татьяны Лариной из романа «Евгений Онегин» А. Пушкина) и *Людмила* (имя героини одноименной баллады В. А. Жуковского и поэмы А. С. Пушкина «Руслан и Людмила») были названы 0,5 и 1 % девочек. Типично русскими именами *Вера, Надежда, Любовь*, воспринимаемыми носителями языка как «прямо русские», были названы 5,4 и 22,4 % новорожденных.

Католический именовослов Бреста и Белостока

Исходный период исследования состава и динамики брестского и белостокского католических антропонимиконов 1885–1905 гг. охватывает 20 лет. На основании анализа польскоязычных записей в книгах учета жителей Бреста, сделанных регистрационно-статистическим отделом Брестского городского магистрата, были выявлены 86 антропонимных единиц, которыми названы 628 человек католического вероисповедания (СКО был невысоким и равнялся 7,3). Католический именник Белостока исследуемого периода представлен 138 единицами, которыми охвачено 8 098 человек, СКО был высоким и равнялся 58,7. Всего в католическом пограничном именовослове функционировало 151 мужское имя.

В Бресте в группе частых (СКО равен либо выше 7,3) зафиксированы 20 единиц, которыми охвачено 73 % имяносителей (458 человек), в Белостоке (СКО равен либо выше 58,7) – 29 единиц, которыми охвачено 89,3 % новорожденных (7 234 мальчика).

Ядро мужской подсистемы католических именников составляли исконные славянские и заимствованные христианские онимы. Десять популярных имен в Бресте получили 339 имяносителей, следовательно,

но, степень традиционности именника составляет 54 %, в Белостоке – 60,3 % (4 887 человек).

По десять популярных мужских именований размещены в таблице 3.

Таблица 3. – Десять самых популярных мужских имен среди католиков в Бресте и Белостоке в 1885–1905 гг.

Брест			Белосток		
Имя	Количество носителей	Удельный вес, %	Имя	Количество носителей	Удельный вес, %
<i>Józef</i>	62	9,9	<i>Józef</i>	972	12,0
<i>Stanisław</i>	45	7,2	<i>Antoni</i>	807	9,7
<i>Jan</i>	44	7,0	<i>Stanisław</i>	557	6,7
<i>Władysław</i>	42	6,9	<i>Jan</i>	525	6,5
<i>Kazimierz</i>	32	6,0	<i>Władysław</i>	524	6,5
<i>Franciszek</i>	26	4,1	<i>Aleksander</i>	396	5,0
<i>Antoni</i>	25	4,0	<i>Franciszek</i>	312	3,9
<i>Bolesław</i>	22	3,5	<i>Kazimierz</i>	283	3,5
<i>Michał</i>	21	3,3	<i>Bronisław</i>	256	3,7
<i>Aleksander</i>	20	3,2	<i>Zygmund</i>	255	3,2

На первом месте в католическом именнике разместился христианский антропоним *Józef*, образованный от др.-евр. *Yōsēf* ‘он (Бог) приумножит, добавит’ [6, с. 129]. История этого имени у католиков необычна и интересна. Святой Иосиф Обручник (Иосиф Плотник из Назарета) был обрученным мужем Пресвятой Богородицы [9, с. 221–222]. Однако имя *Józef* (Иосиф), как и имя Пресвятой Богородицы, ввиду его «святости» использовалось редко. Согласно исследованиям Я. С. Быстроня, начало распространения имени приходится на XVI в. под влиянием православной церкви [9, с. 222]. Позже различные монашеские ордены пропагандировали культ св. *Иосифа Обручника* (św. *Józef Oblubieniec*), что привело к дальнейшему распространению имени в Польше. В XVIII в. имя *Józef* становится самым распространенным среди поляков, особенно в восточных областях, где особенно сильным было влияние православной церкви. О народной популярности данного имени свидетельствует наличие в польском языке поговорок и примет: *Na Józefa pięknie – zima prędko pęknie; Na Józefa pogoda – będzie w polu woda* и др. [10, с. 138].

Популярными среди католиков на пограничье были славянский оним *Stanisław* – «украшение» Польши, имя первого поляка, причисленного к лику католических святых [9, с. 319] и оним древнееврейской этимологии *Jan*, всегда занимавший лидирующие

позиции в польском именнике [9, с. 215]. Имя *Jan* фиксировалось еще в средневековых документах в различных формах: *Ioannes/Iohannes, Jan, Jon, Johan, Jen, Johans u Joan* [10, с. 125]. В католических «святцах» *Jan* встречается 220 раз. Польский фольклор также содержит упоминания данного имени: *Czego się Jaś nie nauczył, tego Jan nie będzie umiał; Już świętego Jana, ruszajmy do siana* и др. [10, с. 128].

Древний славянский оним *Stanisław* образован путем сложения глагольной и именной основ: *stani-* (<*stanąć*) и *-sław* (<*sława*) [10, с. 225]. Это одно из немногих славянских имен, канонизированных костелом. Популярность его обусловлена в первую очередь культом польских святых: *św. Stanisława ze Szczepanowa* и *św. Stanisława Kostki*. В XVIII в. имя обрело наивысший социальный статус, став именем двух польских королей: *Stanisława Leszczyńskiego* и *Stanisława Augusta Poniatowskiego*. В польском фольклоре также имеются свидетельства популярности данного имени: *Stach miny nie stroi, jak się pana boi; Na świętego Stanisława rośnie koniom trawa* и др. [10, с. 227]. В православном именнике данный оним отсутствовал, имянаречение им стало возможным лишь после революции в связи с отделением церкви от государства.

Древние двучленные славянские антропонимы *Władysław* и *Kazimierz*, как и *Stanisław*, также считаются типично поль-

скими онимами. Они были распространены среди польских князей и королей, поэтому всегда пользовались особой популярностью у поляков, особенно у представителей шляхетского сословия [9, с. 235, 354]. Имя *Kazimierz* образовано путем сложения основ: *kazi-* <*kazić* ‘niszczyć’ (разрушать) и *-mir* ‘rokój’ (мир), форма корня *mierz* возникла под влиянием немецких имен, оканчивающихся на *-mar, -mer* (например, *Dietmar*) [10, с. 151]. Первые фиксации имени датированы XII в.: *Kazimir, Kazemir*. Современная форма закрепились в XVI в. В средневековье давалось исключительно князьям, позже стало широко распространенным. Оним *Władysław* первоначально фиксировался в форме *Włodzisław*, он возник путем сложения основ *włodzi-* ‘panować, władać’ (властвовать, владеть) и *-sław* [10, с. 252]. Стал особенно популярным в начале XIX в. в связи с резко возросшей модой на исторические имена времен первой польской княжеской династии Пястов.

Популярность в католическом именованном онима *Franciszek* (лат. из др.-герм. *frank (franco)* ‘свободный, свободно рожденный’) вызвана культом *św. Franciszka z Asyżu* (Франциск Ассизский) – основателя ордена францисканцев [10, с. 94–95]. Еще больше данное имя распространилось в XVII в. в связи с расширением культа католических святых *Franciszka Ksawerego* (Франциска Ксаверия) и *Franciszka Salezego* (Франциска Сальского).

Редкими именами среди католиков в Бресте были 40 единиц, которыми названы 144 человека (23 % именованных), в Белостоке – 69 единиц (824 человека, что составляет 10,2 % новорожденных). Один раз в Бресте были отмечены 26 единиц, которыми названы 4,1 % мальчиков: *Aleksy, Alfons, Alojzy, Andrzej, Bazyli, Benjamin* и др., в Белостоке – 40 единиц, что составляет 0,5 % новорожденных: *Alwin, Anastazy, Anatoliusz, Ansgary, Baltazar, Bogumił, Bogusław, Brunon, Chrystofor, Donat* и др.

Чтобы проследить тенденции развития пограничного именованного, рассмотрим его на фоне другого польского города – Торуня, именованный которого составлен А. Зелиньской на основе метрических записей, сделанных в трех городских костелах в период с 1851 по 1914 г. [11, с. 180–181]. В десятку популярных имен в Торуне входили

Jan, Franciszek, Józef, Antoni, Władysław, Leon, Paweł, Maksymilian, Aleksander, Bruno. Часто использовались и следующие онимы: *Stanisław, Bronisław, Feliks, Bolesław, Karol, Kazimierz, Edmund*.

Состав первой пятерки популярных имен католиков как на пограничье, так и в Торуне практически одинаков и отличается лишь частотой употребления того или иного онима: *Józef, Antoni, Franciszek, Władysław, Jan*. На пограничье на первом месте находился оним *Józef*, в то время как католики Торуня предпочитали другой библейский оним – *Jan*. Нельзя не отметить высокой популярности на пограничье славянского онима *Stanisław*: второе и третье места в Белостоке и в Бресте соответственно, 11-е – в Торуне. Жители Торуня, в свою очередь, предпочитали католический оним древнегерманской этимологии *Franciszek*, который занял у них второе место, в Бресте и Белостоке – четвертое и седьмое соответственно.

В 1885–1905 гг. в составе католического именованного на белорусско-польском пограничье наибольший процент приходился на славянские, а также латинские и древнееврейские христианские онимы. Древнегерманскими именами были названы почти 10 % именованных в Бресте и 12 % в Белостоке. Согласно структуре онимов процент одноосновных и двусловных имен распределился поровну.

На пограничье в 1885–1905 гг. был высок процент именованных «княжеских» онимов, в семантике которых присутствует коннотация социальности, таких как *Kazimierz, Bolesław* и др., и охватывал почти треть зафиксированных именованных: 35 % в Бресте и 26 в Белостоке. Доля именованных прецедентных «библейских» онимов (*Jan, Józef* и др.) также была достаточно высока: 28 и 27,6 % в Бресте и Белостоке соответственно. «Раннехристианские» онимы (*Aleksander, Grzegorz* и др.) охватывали немного меньше именованных: 11 и 17 % соответственно. Процент «средневековых» онимов (*Albert, Henryk, Karol* и др.) был невысок: 4,6 и 6 % соответственно. Прецедентные для польской культуры «литературные» мужские имена *Edward, Emil, Ryszard* и др. в Бресте имели 2,5 % именованных, в Белостоке – почти 5 % мужчин.

Женский именной жителей Бреста католического вероисповедания в 1885–1905 гг. был богаче мужского на 12 единиц и насчитывал 98 онимов, которыми охвачено 630 человек. СКО был немного ниже уровня мужского именника и составлял 6,4. Женский именной Белостока состоял из 154 онимов, которыми названо 7 474 новорожденных. СКО, как и в случае с мужской подсистемой именника, был высоким и равнялся 48,5. Всего в католическом пограничном именовании функционировало 165 женских имен.

В архивных брестских документах обозначение женщин католического вероисповедания осуществлялось в соответствии с польской антропонимической формулой «имя + фамилия». Возле каждого имени присутствовала девичья фамилия или обозначение рода, из которого происходила данная женщина, например: *Florentyna*, «urodzona *Olszewska*» либо «z *Nowakowskich*».

Также фиксировались андронимы с характерными для польской антропонимии формантами: суффикс *-owa-* указывает на жену (*Feliks Niemand – Elżbieta Niemandowa*), *-ówna-* – на дочь (*Stefan Paszkiewicz – Emilja Paszkiewiczówna*).

В Бресте группа частых женских имен (СКО равен либо выше 6,4) репрезентирована 32 единицами, которыми названы 500 человек (76,3 % имяносителей), в Белостоке – 34 единицами, которые охватывали 6 701 девочку (89,7 % новорожденных).

Степень традиционности женского католического именника «российского периода» в Бресте составляет 49 %, поскольку десятью популярными именами охвачено 310 имяносителей. В свою очередь, в Белостоке – 55,8 % (4 169 девочек).

По десять популярных женских именований размещены в таблице 4.

Таблица 4. – Десять самых популярных женских имен среди католиков в Бресте и Белостоке в 1885–1905 гг.

Брест			Белосток		
Имя	Количество носителей	Удельный вес, %	Имя	Количество носителей	Удельный вес, %
<i>Maria/Marja</i>	66	10,5	<i>Marianna</i>	746	9,6
<i>Helena</i>	40	6,3	<i>Maria</i>	452	5,8
<i>Zofia/Zofja</i>	35	5,6	<i>Anna</i>	426	5,5
<i>Jadwiga</i>	24	3,8	<i>Bronisława</i>	424	5,5
<i>Józefa</i>	24	3,8	<i>Jadwiga</i>	422	5,5
<i>Franciszka</i>	23	3,7	<i>Helena</i>	391	5,0
<i>Bronisława</i>	17	2,7	<i>Stefania</i>	363	4,7
<i>Anna/Hanna</i>	17	2,7	<i>Leokadia</i>	332	4,3
<i>Antonina</i>	16	2,5	<i>Józefa</i>	308	4,0
<i>Karolina</i>	16	2,5	<i>Zofia</i>	305	3,9
<i>Marianna</i>	16	2,5			
<i>Stefania</i>	16	2,5			

Особенно популярными среди католиков на пограничье были семь женских католических имен латинского, греческого и древнееврейского происхождения и два онима славянской и древнегерманской этимологии – *Bronisława* и *Jadwiga*.

Лидирующую позицию в Бресте занимал библейский оним *Marja/Maria*. Согласно исследованиям Я. С. Быстроны, «сакральный» антропоним *Maria* вошел в активный польский именованье лишь во 2-й половине XIX в., вытеснив имя *Marianna* – «служанка *Марии*» [9, с. 269]. Как показывает исследуемый материал, женский като-

лический именной Бреста в начале XX в. развивался в русле новой общепольской тенденции: оним *Maria* устойчиво лидировал, а *Marianna* располагался лишь на 10-м месте.

Оним *Jadwiga* возник во 2-й половине VIII – начале XI в. из двух лексем *hadu* и *wig*, обозначающих ‘борьба’. Первоначально фиксировался в вариантах *Hadwig* или *Hedwig*. Первые упоминания имени датированы началом XIII в., форма *Jadwiga* с начальным *J* вместо *H* появилась под влиянием польских диалектов [10, с. 122]. Популярности имени добавила любовь поляков к прецедентной личности – королеве

Ядвиге – жене Владислава II Ягайло, в конце XX в. причисленной к лику католических святых.

Польская форма *Hanna* древнееврейского имени *Anna* (др.-евр. *hēn* ‘грация, милость’) возникла из дополнительной придыхательной артикуляции. Имя *Franciszka*, образованное от соответствующего мужского, также было популярно среди полек-католичек в связи с его «святостью»: данное имя носила *św. Franciszka Ksawera Cabrini* (Франциска Ксаверия Кабрини).

В составе редких (СКО ниже 6,4) в Бресте представлены 30 онимов, 94 человека (15 % именованных), в Белостоке – 74 имени, которыми названы 727 человек (9,7 % новорожденных).

Единичными в Бресте были 36 имен (5,7 % девочек): *Agata, Agnieszka, Albertyna, Albina, Alina, Anatolia* и др.; в Белостоке – 46 единиц (0,6 % новорожденных): *Agripina, Alwira, Alma, Alodia, Anatolia, Beata* и др.

Рассмотрим женский пограничный именник на фоне именованной системы Торуня. Десятью популярными женскими именами в Торуне в период с 1851 по 1914 г. были *Marta, Maria, Helena, Anna, Franciszka, Marianna, Elżbieta, Jadwiga, Joanna, Gertruda* [11, с. 180–81]. Частыми были имена *Klara, Wanda, Weronika, Zofia, Józefina, Leonarda*. Таким образом, можно утверждать, что в конце XIX – начале XX в. в Польше и на белорусско-польском пограничье были популярны следующие онимы: *Maria, Helena, Anna, Zofia, Jadwiga*. Среди популярных именованных женщин в Торуне нет имен славянской этимологии *Bronisława* и *Stanisława*, распространенных на пограничье, но в торунском именнике немало онимов древнегерманской этимологии: *Franciszka, Jadwiga, Gertruda, Leonarda*, что обусловлено продолжительным влиянием немецко-лютеранской традиции именованности. На первом месте в Торуне находился латинский оним *Marta*, редкий в именованной системе белорусско-польского пограничья.

В 1885–1905 гг. в составе женского пограничного именника преобладали онимы греческой, древнееврейской и латинской этимологии, с точки зрения структуры доминировали простые имена.

Прецедентными «библейскими» именами (*Ewa, Maria, Elżbieta* и др.) было

охвачено 15 и 13 % именованных в Бресте и Белостоке соответственно; «раннехристианские» имена *Agata, Katarzyna, Helena* и др. носили соответственно 16,7 и 10,2 % девочек. «Средневековые» женские имена *Adelajda, Brygida, Gertruda* и др. были менее популярны: соответственно 3,8 и 6,2 % именованных. Прецедентные «литературные» имена *Julia, Malwina, Danuta, Grażyna* и др. носили в Бресте 3,8 % женщин, в Белостоке данный показатель был немного выше и составлял 6,2 % именованных.

Заключение

Таким образом, в 1901–1918 гг., когда пограничье было частью Российской империи, именник православных жителей насчитывал 190 мужских и женских антропонимов, среди которых доминировали одноосновные онимы греческой этимологии.

Популярными мужскими именами были *Владимир, Александр, Николай, Иван, Иосиф, Михаил*, четыре из которых были общими для восточных славян в исследуемый период, а имена *Владимир* и *Иосиф* были распространены лишь на пограничье.

В женской подсистеме именника продуктивными были *Анна, Мария, Ольга, Софья, Елена*. В Белостоке лидирующую позицию занимал оним *Надежда* (в Бресте будет лидировать на следующем срезе), что свидетельствует о подвижности и более быстром обновлении белостокского женского именника.

В католическом именнике «русского периода» функционировало 316 антропонимов, что в полтора раза больше, чем в православном. В мужской подсистеме преобладали одно- и двусосновные славянские, латинские и древнееврейские онимы, в женской – одноосновные имена латинской, греческой и древнееврейской этимологии.

Популярными мужскими именами на пограничье были *Józef, Stanisław, Jan, Władysław, Kazimierz, Antoni, Franciszek, Aleksander*. Лидирующую позицию на пограничье занимал оним *Józef*, что, возможно, было обусловлено сильным влиянием православной церкви в регионе.

В женской подсистеме продуктивными были *Maria, Helena, Zofia, Jadwiga, Józefa, Bronisława, Anna*.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондалетов, В. Д. Женские личные имена в конце XIX века / В. Д. Бондалетов // Ономастика Поволжья – 3 : сб. науч. тр. / АН СССР, Башк. филиал ; под ред. В. Д. Бондалетова. – Саранск : Мордов. гос. ун-т им. Н. П. Огарева, 1973. – С. 118–125.
2. Бондалетов, В. Д. К изучению русской антропонимии XIX века. Мужские имена в городе Пензе в 1882–1892 гг. / В. Д. Бондалетов // Ономастика Поволжья – 2 : сб. науч. тр. / АН СССР ; под ред. В. Д. Бондалетова. – Саранск : Мордов. гос. ун-т им. Н. П. Огарева, 1971. – С. 13–18.
3. Бондалетов, В. Д. Русская ономастика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
4. Буга, Т. В. Динаміка сільського іменника (на матеріалі жіночого антропонімікону Центральної Донеччини) [Електронний ресурс] / Т. В. Буга // Наук. Вісн. Чернівецьк. ун-ту : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2007. – Вип. 354–355. Слов'янська філологія. – С. 108–113. – Режим доступу: http://library.chnu.edu.ua/res//library/elib/visnyk_chnu/visnyk_chnu_2007_0354_0355.pdf. – Дата доступу: 01.05.2017.
5. Буга, Т. В. Чоловічий іменник Центральної Донеччини на межі XIX–XX і XX–XXI ст.: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] / Т. В. Буга // Лінгвістика : зб. наук. пр. – Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2008. – № 3 (15). – С. 64–72. – Режим доступу: http://dspace.ltu-su.org/jspui/bitstream/123456789/3381/1/L_2011_1-1.pdf. – Дата доступу: 01.05.2017.
6. Никонов, В. А. Ищем имя / В. А. Никонов. – М. : Сов. Россия, 1988. – 182 с.
7. Петровский, Н. А. Словарь русских личных имен / Н. А. Петровский. – 4-е изд., доп. – М. : Рус. словари, 1995. – 414 с.
8. Abramowicz, Z. Imiona chrzestne białostoczan w aspekcie socjolingwistycznym (lata 1885–1985) / Z. Abramowicz. – Białystok : Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, 1993. – 509 s.
9. Bystroń, J. S. Księga imion w Polsce używanych / J. S. Bystroń. – Warszawa : Rój, 1938. – 376 s.
10. Grzenia, J. Nasze imiona / J. Grzenia. – Warszawa : Świat książki, 2002. – 334 s.
11. Zielińska, A. Imiona chrzestne wśród katolików i ewangelistów w Toruniu w XIX i początkach XX wieku / A. Zielińska // Rocznik Toruński. – 2012. – T. 39. – S. 161–181.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.04.2020

УДК 811.161.3

Марыя Уладзіміраўна Гуль*канд. філал. навук, ст. выкладчык каф. англійскай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Maryia Hul***Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer of the Department of English Philology
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: boxformail35@mail.ru***БЕЛАРУСКАЯ ТЭРМІНАЛОГІЯ 1930-х гг.: ЛЕКСІКА-ГРАМАТЫЧНЫ
І ГЕНЕТЫЧНЫ АСПЕКТЫ (НА МАТЭРЫЯЛЕ ТЭРМІНАЎ ФІЛАСОФІІ,
ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА І МОВАЗНАЎСТВА)**

Упершыню разглядаецца тэрміналогія філасофіі, літаратуразнаўства і мовазнаўства, зафіксаваная ў праектах слоўнікаў 1935 г., якія планаваліся як падрыхтоўчы этап выдання Беларускай савецкай энцыклапедыі. Пэрыяд 1933–1941 гг. характарызуецца як антыпурыстычны. З генетычнага пункту гледжання беларуская тэрміналогія 1930-х гг. прадстаўлена як інішамоўнымі, так і ўласнабеларускімі адзінкамі пры пераважнай арыентацыі на запазычванне. Руская мова выступала і як пасярэдніца, і як крыніца. Сярод моналексемных тэрмінаў дамінуюць назоўнікі. Полілексемныя тэрміны налічваюць некалькі мадэляў, найбольш пашыраная з якіх N + Adj. Разглядаюцца тэрміны філасофіі, літаратуразнаўства і лінгвістыкі, не зафіксаваныя ў пазнейшых літаратурных крыніцах.

**Belarusian Terminology of the 1930s: Lexico-Grammatical and Genetic Aspects
(on the Material of Terms of Philosophy, Literature and Linguistics)**

For the first time the article examines the terminology of philosophy, literature and linguistics, recorded in the draft dictionaries of 1935, which were originally planned as a part of the preparatory stage for the publication of the Belarusian Soviet Encyclopedia. The period of 1933–1941 is characterized as anti-purist. From a genetic point of view, the Belarusian terminology of the 1930s was represented by both borrowed and Belarusian units, with a predominant focus on borrowing. The Russian language acted both as an intermediate and a source language. Monolexeme terms are mostly nouns. Polylexeme terms can be classified into several models, the most common of which is N + Adj. Describes the terms of philosophy, literature and linguistics, which are not recorded in later sources.

Уводзіны

Беларуская навуковая тэрміналогія пачала актыўна фарміравацца на пачатку ХХ ст. і прайшла доўгі шлях развіцця і ўдасканалення. Адным з найскладанейшых перыядаў у станаўленні нацыянальнай тэрміналогіі сталі 1930-я гг.; тэрміналагічны матэрыял гэтага часу застаецца маладаследаваным у сучасным мовазнаўстве.

Мэта артыкула – выявіць крыніцы фарміравання тэрміналогіі мовазнаўства, літаратуразнаўства і філасофіі, зафіксаванай у праектах слоўнікаў 1935 г., а таксама вызначыць лексіка-граматычныя асаблівасці адзначанай тэрміналогіі.

Пры аналізе гісторыі фарміравання беларускай тэрміналогіі перыяд 1933–1941 гг. адносяць да антыпурыстычнага перыяду [1, с. 43; 2, с. 34], які характарызуецца «выразнай зменай арыенціраў на рускамоўныя ўзоры, што прывяло да інтэнсіфікацыі

запазычанняў з рускай мовы, шырокага калькавання і змены нарматыўных ацэнак» [3, с. 58]. Антыпурыстычная арыентацыя праяўлялася ў шырокім ужыванні слоў з каранямі, агульнымі для беларускай і рускай моў; пранікненні ў беларускую мову інтэрнацыяналізмаў праз пасярэдніцтва рускай; знікненні шматлікіх неалагізмаў па прычыне таго, што яны стваралі перашкоды збліжэнню беларускай мовы з рускай [1, с. 43].

У гэты перыяд выразна выявілася антыпольская арыентацыя: паланізмы і беларускія тэрміны, блізкія да польскіх, былі выдалены. Базавым слоўнікам дадзенага перыяду стаў *Руска-беларускі слоўнік* пад рэдакцыяй А. І. Александровіча (Мінск, 1937).

У гэты час (1930-я гг.) ужо была надрукавана *Малая савецкая энцыклапедыя* (Масква, 1928–1932) і пачалі выходзіць з друку тамы *Большой советской энциклопедии* (Масква, 1926–1947). Партыйнае кіраўніцтва Беларускай ССР не магло не ініцыя-

ваць стварэнне *Беларускай савецкай энцыклапедыі* (БелСЭ), таму што яна павінна была «ўзбройваць» ведамі рабочых, калгаснікаў і працоўную інтэлігенцыю. Першачатковым этапам падрыхтоўкі да выдання БелСЭ стала друкаванне праектаў слоўнікаў БелСЭ з указаннем колькасці друкаваных знакаў, што адводзяцца на кожны тэрмін. Галоўная рэдакцыя БелСЭ выпусціла праекты слоўнікаў па розных дысцыплінах, каб (як пазначана ў прадмове да першага выпуску) «прыцягнуць масы да справы стварэння *Энцыклапедыі*» і праверыць «правільнасць запраектаванага намі перакладу на беларускую мову тэрміналогіі» [4]. Галоўным рэдактарам БелСЭ ў той час быў Павел Восіпавіч Горын (прэзідэнт Акадэміі навук БССР у 1931–1936 гг.), намеснікам галоўнага рэдактара – Сямён Якаўлевіч Вальфсон (дырэктар Інстытута філасофіі і права Акадэміі навук БССР (1931–1938 гг.)).

У 1935 г. былі выпушчаны 17 праектаў слоўнікаў: Выпуск 1: *Філасофія, псіхалогія, антырэлігійны аддзел*; Выпуск 2: *Савецкае будаўніцтва і права*; Выпуск 3: *Сусветная літаратура*; Выпуск 4: *Мовазнаўства*; Выпуск 5: *Тэатр. Музыка. Кіно. Выяўленчае мастацтва*; Выпуск 7: *Усеагульная гісторыя. Навейшая гісторыя і сучасная палітыка Захада. Навейшая гісторыя і сучасная палітыка Усхода*; Выпуск 7а: *Гісторыя Расіі. Навейшая гісторыя і палітыка СССР*; Выпуск 7б: *Гісторыя Беларусі*; Выпуск 8: *Антрапалогія. Археалогія. Этнаграфія. Міфалогія*; Выпуск 9: *Матэматыка*; Выпуск 10: *Фізіка. Астраномія і геадэзія*; Выпуск 12: *Геалогія*; Выпуск 13: *Батаніка. Біялогія. Заалогія*; Выпуск 14: *Анатомія. Медыцына. Фізіялогія*; Выпуск 15: *Тэхніка*; Выпуск 18: *Сельская гаспадарка. Торф*; Выпуск 19: *Ваенная справа* (усе – Мінск, 1935). Выпуск праектаў слоўнікаў з’яўляўся адным з этапаў падрыхтоўкі БелСЭ, але энцыклапедыя так і не выйшла з друку. Пачаліся рэпрэсіі: П. В. Горын быў арыштаваны і расстраляны, С. Я. Вальфсон звольніўся з працы.

Выпуск 1

Праект слоўніка (1935) складаецца з трох раздзелаў: *Філасофія* (слп. 1–26), *Псіхалогія* (слп. 27–34), *Антырэлігійны аддзел* (слп. 35 – 67).

Лексіка-граматычная характарыстыка. Першы раздзел утрымлівае 540 рэстравых слоў, з якіх 161 адзінка з’яўляюцца ўласнымі імёнамі. З 378 тэрміналагічных адзінак 64 з’яўляюцца словазлучэннямі, а 315 – моналексемнымі тэрмінамі: 304 назоўнікі (*абагуленне, абсалют, абстракцыя, аб’ект, аб’ектыўізм, агнастыцызм*), 11 прыметнікаў (*аб’ектыўны, адэкватны, актуальны, апастэрыёрны, апрыёрны, гіпатэтычны, дыскурсіўны, канкрэтны, трансцэндэнтальны, трансцэндэнтны, умапасцігальны*).

Намі вылучаны наступныя лексіка-семантычныя групы філасофскіх тэрмінаў: **назвы абстрактных абстрактных паняццяў** (*абсалют, базіс, гармонія*); **віды разважанняў** (*аналогія, дэдукцыя, індукцыя*); **назвы вучэнняў** (*антрапасофія, геацэнтрызм, геданізм, дэтэрмінізм*); **назвы галін ведаў** (*анталогія, гнасеалогія*); **назвы метадаў, прыцыпаў** (*аналіз, гістарызм, дыялектыка*); **назвы сукупнасцей людзей** (*грамадства, народ, нацыя*); **назвы тэорый** (*атамізм, гілазізм, панлагізм*); **назвы філасофскіх напрамкаў** (*гегельянства, матэрыялізм, рацыяналізм*); **назвы ўласцівасцей** (*адноснасць, відавочнасць, мэтазгоднасць*); **назвы ўстановак, жыццёвых пазіцый** (*альтруізм, амаралізм, аптымізм*); **паняцці стражытнагрэчаскай філасофіі** (*макراكосмас, мікراكосмас*); **тэрміны логікі** (*антытэзіс, аргумент, доказ*) і інш.

Уласныя назоўнікі ўключаюць імёны філосафаў стражытнагрэчаскіх (*Анаксагор, Анаксімандр, Анаксімен*), сярэднявечных (*Абеляр, Ансельм Кентэрберыйскі*), эпохі Адраджэння (*Бруно, Джордано* (захоўвана арфаграфія арыгінала. – М. Г.)), эпохі Асветы (*Гердэр, Гольбах, Дзідро*), марксісцкіх (*Аксельрод-Ортадокс, Дэборын, Кауцкі*), у т. л. беларускіх (*Вальфсон, С. Я.*); імёны сацыёлагаў (*Вебер, М., Дзюркгейм*), сацыял-дэмакратаў (*Багданаў А., Баўэр Ота*), псіхолагаў (*Вундт, В.*) і інш.; назвы кніг (*Анты-Дзюрынг, «Нішчата філасофіі», «Святое сямейства»*), філасофскіх часопісаў (*«Под знаменем марксізма»*), школ (*Веданта*). Неабходна адзначыць, што назіраецца непаслядоўнасць у перадачы ўласных імёнаў: некаторыя прозвішчы падаюцца асобна (*Лейбніц, Лок, Плеханаў*), некаторыя – з ініцыяламі (*Бердзьеў, Н. А.; Ланге, Ф. А.; Окам, В.*), з першымі літарамі імені

(Конт, Ог., Маймон, Сал., Салаўёў, Владз.), з поўным імем (Монтэск'е, Шарль Луі; Робіне, Жак-Батыст; Нікалай Кузанскі).

Полілексемныя тэрміны пабудаваны па некалькіх мадэлях, найбольш шматлікай з якіх выступіла мадэль Adj + N (*александрыіская філасофія, вульгарны матэрыялізм, вытворчыя адносіны, нацыянальнае пытанне*). Акрамя таго, фіксуюцца мадэлі N + N (*барацьба класаў*), N + prep + N (*барацьба за існаванне*); Adj + N + N (*арганічная тэорыя грамадства*); N + N + N (*эканоміі мышлення законы*).

Генетычная характарыстыка. З 315 моналексемных 21,6 % (68 адзінак) з'яўляюцца ўласнабеларускімі: *вечнасць, выпадковасць, грамадства, доказ, дух, змест, з'ява, магчымасць, мера, народ, неабходнасць, развіццё, роўнасць, уласцівасць, час, якасць*. Запозычаныя тэрміны ўтвараюць вялікую групу (78,4 %). Найбольшую колькасць ў межах тэрміналогіі філасофіі складаюць грэцызмы і лацінізмы – 34,7 % (109 адзінак), таму што філасофская тэрміналогія будзеца ў асноўным на класічных традыцыях: *абстракцыя, аб'ект, атрыбут, базіс, гармонія, імператывы, касмалогія, метафізіка, модус, структура, субстанцыя*. Другая па велічыні група (28,4 %, 89 адзінак) утворана галіцызмамі: *гістарызм, дагматызм, дуалізм, дынамізм, іерагліфізм, ілюзіянізм, індывідуалізм, інтэграцыя, інтэрнацыяналізм*. Русізмаў налічваецца 9,2 % (29 адзінак): *від, відзімасць, даставернасць, даўжэнстваванне, доўг, енчменізм, прадстаўленне, сазнанне, самасазнанне, суджэнне, умапасцігальны, успрыяцце*. Запозычаны з нямецкай мовы (*гегельянства, кантыянства, марксізм, махізм*), англіцызмы (*агнастыцызм, прабабілізм*), паланізмы (*гвалт, мэта*) складаюць невялікія групы.

У пазнейшых лексікаграфічных крыніцах многія русізмы, зафіксаваныя ў Раздзеле *Філасофія* Выпуску 1 былі заменены на беларускія адпаведнікі (згодна з *Русско-белорусским словарем общественно-политической терминологии* пад рэд. М. В. Бірылы і М. Р. Судніка (Мінск, 1970)): *відзімасць – бачнасць, даставернасць – верагоднасць, двойственая ісціна – дваістая ісціна, звядзенне (сведение) – звесткі, мысленне – мысленне, праўственасць – маральнасць, прадстаўленне – уяўленне, рассудак – развага, сазнанне – свядомасць, самаса-*

знанне – самасвядомасць, умазаклучэнне – выснова, умапогляд – абстрактнае разважанне, успрыяцце – успрыманне.

Раздзел *Філасофія* Выпуску 1 утрымлівае асобныя тэрміны, якія не фіксуюцца ў пазнейшых лексікаграфічных крыніцах, напрыклад: *енчменізм, ідэал, рэалізм, караларый, меншавістваючы ідэалізм, номаграфічныя навукі, пасылка, прабабілізм, супранатуралізм, тэлезіс, умазрыцельная філасофія*.

Енчменізм – гэта спроба рэвізіі марксізму Імануілам Енчмена у 1920-я гг. Паводле І. Енчмена, класічны марксізм не змог пераадолець «дуалізм» мыслення і быцця, а гэта можна зрабіць шляхам «растварэння» псіхічнага і фізічнага ў арганічным. Гэтыя погляды атрымалі назву «тэорыі новай біялогіі» і з'яўляліся адразу ўсім: наукай, філасофіяй і настаўленнем. Тэорыю І. Енчмена крытыкавалі яго сучаснікі – М. І. Бухарын і А. М. Дзёборын [5, с. 135–137].

Ідэал-рэалізм – гэта анталогічнае вучэнне, якое ўзнікла ў рускай філасофіі пачатку XX ст. і атрымала развіццё найперш у працах М. А. Лоскага і Франка [6, с. 214].

Караларый – суджэнне, якое можна зрабіць з якіх-небудзь палажэнняў, дадатковае суджэнне [7, с. 180].

Прабабілізм – дактрына антычных скептыкаў, якая сцвярджае, што ўпэненасць недасягальная і што трэба кіравацца толькі магчымасцю ў перакананні і дзеянні [8].

Тэлезіс сацыяльны разумеецца як свядомы і рацыянальны кантроль над развіццём грамадства з мэтай умацавання сацыяльнага парадку і дасягнення жаданых сацыяльных вынікаў [9].

Выпуск 3

Праект слоўніка (1935) складаецца з трох раздзелаў: *Сусветная літаратура* (слп. 1–24) (утрымлівае 482 рээстравыя словы); *Літаратура народаў СССР* (слп. 25–64) (775 рээстравых слоў); *Беларуская літаратура* (слп. 65–74) (181 рээстравае слова); *Яўрэйская літаратура* (слп. 75–79) (108 рээстравых слоў); *Польская літаратура* (слп. 79–83) (60 рээстравых слоў); *Літоўская літаратура* (слп. 83–84) (17 рээстравых слоў); *Латышская літаратура* (слп. 83–86) (29 рээстравых слоў).

Намі вылучаны наступныя лексікасемантычныя групы літаратуразнаўчых тэрмінаў: ***вершаваныя памеры*** (*амфібрахій,*

анapest, гексаметр); **гістарычныя назвы паэтаў і музыкантаў у розных краінах** (менестрэль, мінезінгеры, трувер); **літаратурныя плыні, напрамкі** (дадаізм, рэалізм, сентыменталізм); **назвы жанраў** (гімн, фабль, шванкі); **стылістычныя фігуры, прыёмы** (гіпербала, перыфраза) і інш.

Лексіка-граматычная характарыстыка. У раздзеле *Сусветная літаратура* ўсе моналексемныя адзінкі з'яўляюцца назоўнікамі. Уласныя назвы (418 адзінак) уключаюць прозвішчы (і імёны ці ініцыялы) пісьменнікаў (*Бадлер, Шарль; Вудворд, В. Э.*), імёны літаратурных герояў (*Гамлет, Мефістофель*), літаратурных плыняў (*Парнасцы*), назвы эпічных твораў (*Калевала, Рамаяна*), кніг (*Веды*), гімнаў (*Інтэрнацыянал*). Полілексемныя тэрміны прадстаўлены двухкампанентнымі назоўнікавымі азначальнымі словазлучэннямі (30 адзінак), дзе другім кампанентам ва ўсіх словазлучэннях з'яўляецца слова *літаратура*: *нямецкая літаратура, партугальская літаратура, персідская літаратура*. Сярод уласных найменняў зафіксаваны нешматлікія двухкампанентныя адзінкі: *Азёрная школа, Вечны жыд, Маладая Германія*, а таксама назва пісьменніцкай арганізацыі – *Міжнароднае аб'яднанне рэвалюцыйных пісьменнікаў*. У гэтым раздзеле толькі адна абрэвіятура – *МОПП (Міжнароднае аб'яднанне рэвалюцыйных пісьменнікаў)*.

У раздзеле *Літаратура народаў СССР* сярод моналексемных тэрмінаў таксама не зафіксаваны тэрміны-прыметнікі, тэрміны-дзеясловы, тэрміны-прыслоўі. Уласныя найменні (505 адзінак) называюць **выдавецтвы** («*Знанне*» (выдавецтва ў Пецярбургу марксісцкага напрамку)), **газеты, часопісы** («*Вестник Европы*», «*Звезда*», «*Искра*», «*Книжная летопись*», «*Красная Новь*», «*На литературном посту*»), **інстытуты** (Інстытут *Тараса Шаўчэнкі*), **літаратурныя аб'яднанні** («*Гарт*», «*Західня Украіна*», «*Кузница*»), **літаратурныя напрамкі** (*Леф*), **літаратурныя помнікі** («*Домострой*»), **прозвішчы пісьменнікаў** (з ініцыяламі і без, з імёнамі) (*Бабарыкін, П. Д., Бестужэў-Марлінскі, Вараны Мікола*), **псеўданімы** (*Андрэевіч, Бедны, Дзем'ян; Вішня, Астан*).

Раздзел *Літаратура народаў СССР* утрымлівае дастаткова значную колькасць **абрэвіатур**: *ВОАПП* (Усесаюзнае аб'яднанне асацыяцый пралетарскіх пісьменнікаў),

ВОПКП (Усесаюзнае аб'яднанне пралетарскіх калгасных пісьменнікаў), *ВУСПП* (Всеукраїнська спілка пралетарскіх пісьменніків), *ЛАЧАФ* (Літаратурнае аб'яднанне Чырвонай арміі і флота), *РАПП* (Расійская асацыяцыя пралетарскіх пісьменнікаў).

Трэба адзначыць, што у той час дамінавала тэндэнцыя запазычвання абрэвіатур: *ВОАПП* (рус.) → *ВОАПП* (бел.), але не *УААПП* (Усесаюзнае аб'яднанне асацыяцый пралетарскіх пісьменнікаў); *ВОПКП* (рус.) → *ВОПКП* (бел.), а не *УАПКП* (Усесаюзнае аб'яднанне пралетарскіх калгасных пісьменнікаў). Выключэннем з'яўляецца *ЛОКАФ* (Літаратурное аб'яднанне Красной арміі і флота) → *ЛАЧАФ* (Літаратурнае аб'яднанне Чырвонай арміі і флота). Слова *Ваплітэ* пададзена без расшыфроўкі, але гэта абрэвіатура: *Ваплітэ (Вільна акадэмія пролетарскай літаратуры)* – украінскае літаратурнае аб'яднанне 1920-х гг.

Тэрміны-словазлучэнні прадстаўлены двухкампанентнымі адзінкамі, сярод якіх дамінуюць азначальныя словазлучэнні, пабудаваныя па мадэлі Adj + N (*башкірская літаратура, бульварны раман, эпістальны жанр*); зафіксаваны нешматлікія словазлучэнні, пабудаваныя па мадэлях N + N (*з'езды пісьменнікаў, тэорыя літаратуры*) ці N + ргер + N (*трацізм у літаратуры*).

Большасць рэстравых адзінак раздзела *Беларуская літаратура* з'яўляюцца ўласнымі назвамі (166 адзінак) і ўключаюць **прозвішчы пісьменнікаў** (*Багдановіч, М.; Бабарэка, А.; Буйло, К.; Глебка, П.*), **псеўданімы** (*Агняцвет, Э.; Бурачок, М., Вольны, А.; Гушча, Тарас*), **назвы газет, часопісаў** («*Беларусь калгасная*», «*Вольны сцяг*», «*Іскры Ільіча*», «*Літаратура і мастацтва*»), **аб'яднанняў** («*Маладняк*», «*Полымя*», «*Узвышша*»), **назвы твораў** («*Тарас на Парнасе*», «*Энеіда навыварат*»), а таксама **абрэвіатуры**: *ДВБ* (Дзяржаўнае выдавецтва Беларусі), *БелЛАЧАФ* (Беларускае літаратурнае аб'яднанне Чырвонай арміі і флота).

Рэстр гэтага раздзела таксама змяшчае яшчэ 15 адзінак, якія прадстаўлены агульнымі назоўнікамі (*зборнікі, пераклады*) і словазлучэннямі: *беларуская драматургія, беларуская літаратура, беларуская літаратурная крытыка, беларуская паэзія, беларускі фальклор, календары беларускія, літаратурна-мастацкая камуна, літаратура Заходняй Беларусі, літаратурная кры-*

тыка беларуская, літаратурны гурток, музей літаратурны, нацыянал-дэмакратызм у беларускай літаратуры, сацыялістычны рэалізм у беларускай літаратуры.

Раздзелы *Яўрэйская літаратура, Польская літаратура, Літоўская літаратура, Латышская літаратура* ўяўляюць сабой **пералік прозвішчаў і псеўданімаў** яўрэйскіх, польскіх, літоўскіх, латышскіх пісьменнікаў адпаведна, а таксама **назвы** асобных **літаратурных арганізацый, груп** (*Мюда Polska, Скамандэр*).

Генетычная характарыстыка. У раздзеле *Сусветная літаратура* ўтрымліваецца 28 агульных назоўнікаў, якія з'яўляюцца іншамоўнымі па паходжанні (у асноўным гэта галіцызмы): *дадаізм, дэкадэнтства, імпрэсіянізм, менестрэль, натуралізм, сюррэалізм, трубадуры, трувер*; зафіксаваны асобныя прыклады тэрмінаў нямецкага (*класіцызм, мейстэрзанг, мінезінгеры, шванкі, шпільман*), англійскага (*байранізм*), італьянскага (*футурызм*), польскага паходжання (*скрыб*). У прадмове засведчана, што тэрміналогія перакладзена з рускай мовы, а на рускую мову значны ўплыў аказала французская мова, што і тлумачыць значную колькасць галіцызмаў у літаратурназнаўчай тэрміналогіі.

У раздзеле *Літаратура народаў СССР* зафіксавана 205 агульных назоўнікаў, 172 з якіх (83,9 %) з'яўляюцца запазычанымі. Большасць запазычанняў (91 адзінка) паходзіць з класічных моў (*гекзаметр, гімн, гіпербала, інверсія*); на другім месцы па колькасці – галіцызмы (58 адзінак): *жанры, імажынізм, каламбур, персанаж*; астатнія групы складаюць невялікія колькасці: англіцызмы (*памфлет, фальклор*), арабізм (*альманах*), запазычанні з італьянскай (*кантата, канцона*), нямецкай (*лейтматыў*), польскай (*гумар, нарыс*), рускай (*напастоўства, размер*), цюркскіх (*ашугі*) моў.

У раздзелах *Беларуская літаратура, Яўрэйская літаратура, Польская літаратура, Літоўская літаратура, Латышская літаратура* запазычанняў няма.

У Выпуску 3 падаецца шэраг тэрмінаў, якія пазней не ўключаліся аўтарамі ў літаратурназнаўчы слоўнікі (*Кароткі літаратурназнаўчы слоўнік* А. А. Макарэвіча (Мінск, 1969), *Паэтычны слоўнік* В. П. Рагойшы (Мінск, 2004)). Тэрмін *байранізм*, які пададзены ў раздзеле *Сусветная літа-*

ратура (слп. 2), утвораны ў выніку апелятывацыі: *байранізм* ← англ. *Byron (George Gordon)*, англійскі паэт. *Байранізм* – гэта грамадскі настрой, які праявіўся ў еўрапейскай літаратуры ў пачатку XIX ст. пад уплывам творчасці Дж. Байрана.

У слп. 7 гэтага ж раздзела зафіксаваны тэрмін *дадаізм*, запазычаны з французскай мовы (фр. *dadaïsme*, ад *dada* 'драўляны конік, а таксама ўлюбёны занятак, у пераносным сэнсе – дзіцячы лепет'). *Дадаізм* – гэта мадэрнісцкі напрамак у мастацтве і літаратуры Заходняй Еўропы, які ўзнік у 1916 г. у эмігранцкім асяродку Швейцарыі [10, 2, слп. 498].

У Праекце 3 (*Сусветная літаратура*, слп. 13) фіксуецца тэрмін *мейстэрзанг* (ням. *Meistersang*), які абазначае практыкаванні ў спевах па строгіх канонах школы. Узнікненне гэтага віду сярэднявечковай паэзіі звязана з узмацненнем ролі гарадоў у жыцці грамадства [10, 4, слп. 736–737]. У пазнейшых лексікаграфічных працах знаходзім тэрмін *мейстэрзінгеры* (*Кароткі літаратурназнаўчы слоўнік* А. А. Макарэвіча (Мінск, 1969)).

У Выпуску 3 фіксуюцца тэрміны *кубафутурызм* (раздзел *Літаратура народаў СССР*), *футурызм* (раздзел *Сусветная літаратура*), *эгафутурызм* (раздзел *Літаратура народаў СССР*). Радзімай *футурызму* (іт. *futurismo*) лічыцца Італія. Рускі футурызм як літаратурны напрамак пачаўся з *Пролога эгафутурызма* (Санкт-Пецярбург, 1911) Ігара Севяраніна і са зборніка *Пошечина общественному вкусу* (Масква, 1913) паэтаў-«гілейцаў», якія потым пачалі называцца *кубафутурыстамі*. Пецярбургскія эгафутурысты аб'ядналіся вакол выдавецтва *Пецярбургскі глашатай* [10, 8, слп. 166–168].

У раздзеле *Сусветная літаратура* знаходзім тэрмін *скрыб* (слп. 18), які відавочна з'яўляецца запазычаннем з лацінскай мовы (лац. *scriba*) праз пасярэдніцтва польскай (пол. *skryba*) і абазначае перапісчыка, чалавека, які перапісваў тэксты да з'яўлення кнігадрукавання.

У даследаваным раздзеле ёсць тэрмін *унанімізм* (слп. 20), які паходзіць ад фр. *unanimité* (ад лац. *unanimous* 'адзінадушны'). *Унанімізм* – гэта французская літаратурная плынь (пачатак XX ст.) маладых пісьменнікаў, якія лічылі сябе праціўнікамі сімвалістаў [10; 7, слп. 810].

У гэтым жа раздзеле змешчаны тэрмін *шванкі* (слп. 22) (ад ням. Schwank – ‘жарт’). Гэта жанр нямецкай гарадской сярэднявечнай літаратуры, які ўяўляе сабой кароткае, камічнае апавяданне у вершах ці прозе (часам п’есу) часта сатырычнага ці дыдактычнага зместу [10; 8, слп. 619–620]. З нямецкай мовы таксама запазычаны тэрмін *шпільманы* (слп. 22, ням. Spielmann), які абазначае сярэднявечных спевакоў, музыкантаў.

У раздзеле *Літаратура народаў СССР* змешчаны тэрмін *абломоўшчына*, які быў запазычаны з рускай мовы (*обломовщина*, слп. 25). Тэрмін *адамізм*, утвораны ад імя біблейскага прабацькі Адама, з’яўляецца дублетам *акмеізму* [10; 1, слп. 119]. Паслядоўнікі гэтага напрамку таксама карысталіся тэрмінам *кларызм* (слп. 41, ад франц. clair ‘светлы, ясны’). Аўтарства гэтага тэрміна прыпісваецца М. Кузьміну, які выклаў сістэму эстэтычных прынцыпаў у артыкуле «О прекрасной ясности» (1910). Яснасць заключаецца ў тым, што «ўнутранае», «хаатычнае», «стыхійнае» трэба ўвасобіць у яснай форме, якая характарызуецца цвёрдай структурай. Артыкул паэт заканчвае так: «Любите слово, как Флобер, будьте экономны в средствах и скупы в словах, точны и подлинны – и вы найдёте секрет дивной вещи – прекрасной ясности, которую назвал бы я *кларизмом* (М. Кузьмін)» [11].

Напастоўства (раздзел *Літаратура народаў СССР*, слп. 47) – група пралетарскіх пісьменнікаў, якая выдавала часопіс *На посту* (1923–1925) пад рэдакцыяй Б. Воліна, Г. Лялевіча, С. Родава. Пасля канферэнцыі пралетарскіх пісьменнікаў у 1926 г. часопіс змяніў назву (*На літаратурном посту*). Напастоўства як літаратурная плынь ліквідавана пастановай ЦК УКП (б) ад 23 красавіка 1932 г.

У раздзеле *Літаратура народаў СССР* зафіксаваны тэрмін-русізм *папутнікі* (*попутчики*) (слп. 49), які шырока выкарыстоўваўся ў 1920-х гг. марксісцкай крытыкай для абазначэння савецкіх пісьменнікаў, якія імкнуліся службыць ідэалам сацыялістычнай рэвалюцыі, але іх погляды не супадалі з пралетарскай ідэалогіяй. У сувязі з роспускам усіх літаратурных аб’яднанняў і стварэннем адзінага СП СССР (1932 г.) тэрмін *папутнікі* (*попутчики*) паступова выходзіць з ужытку [10; 5, слп. 893]. Гэты ж

раздзел падае тэрмін-дублет *спадарожнікі* (слп. 56).

Выпуск 4

Мовазнаўства ўтрымлівае 416 адзінак, з якіх 23 з’яўляюцца ўласнымі назоўнікамі – *імёнамі* вядомых моваведаў (*Боп, Франц; Бузук, П., Вастокаў, А., Гумбальт, В.*). Намі вылучаны наступныя лексіка-семантычныя групы лінгвістычных тэрмінаў: *лінгвістычныя школы* (*младаграматыкі*); *назвы моў* (*банту*), *фанетычных з’яў* (*асіміляцыя, палаталізацыя*); *напрамкі* (*пурызм*); *раздзелы лінгвістыкі* (*арфаграфія, марфалогія*); *сінтаксічныя фігуры* (*інверсія*); *стылістычныя прыёмы* (*перыфраза*); *тэрміны лексікалогіі* (*амонім, сінонім*), *словаўтварэння* (*афікс, прэфікс*); *часціны мовы* (*дзеяслоў, прыслоўе*), *члены сказа* (*азначэнне, дапаўненне*) і інш.

Лексіка-граматычная характарыстыка. У Выпуску 4 *Мовазнаўства* ўсе моналексемныя адзінкі з’яўляюцца назоўнікамі. Прыметнікі, дзеясловы, прыслоўі сярод моналексемных тэрмінаў не зафіксаваны. Полілексемныя тэрміны (224 адзінкі) прадстаўлены некалькімі мадэлямі, найбольш шматлікай сярод іх (188 адзінак) з’яўляецца мадэль Adj + N: *авесны лад, веллярны гук, германскія мовы, пасіўны строй*. У гэтую групу таксама ўваходзіць пэўная колькасць адзінак з другім кампанентам мова/мовы: *амерыканскія мовы, аналітычныя мовы, армянская мова, балгарская мова, балтыцкія мовы*.

Значна меншай колькасцю адзінак прадстаўлены мадэлі N + N (*гукі мовы, змяшэнне моў, тэорыя хваляў*), Adj + N + N (*граматычны строй мовы, індаеўрапейская сістэма моў*) і N + N + N (*тэорыя дрэва ў мовазнаўстве*).

Генетычная характарыстыка. Са 192 моналексемных тэрмінаў 97 (50,5 %) маюць іншамоўнае паходжанне, у асноўным грэка-лацінскае (60 адзінак): *варварызм, гіпатаксіс, дыялект, інфікс, лексікон, пасіў, эўфемізм*. Сярод мовазнаўчых тэрмінаў другой па велічыні групай з’яўляюцца галіцызмы (19 адзінак): *альтэрнацыя, арга, артыкуляцыя, архаізм, вакалізм*; трэцяй (7 адзінак) – русізмы: *віды, зіяння, младаграматыкі, скланенне*. У складзе полілексемных адзінак сустракаюцца кампаненты-русізмы: *нарыцальнае імя (нарицательное*

имя), нарэчча мовы (наречие языка), уводныя (пабочныя) словы. У фіксацыі формы *сінтакс* можна прасачыць польскі ўплыў (параўн. рус. *синтаксис* і польск. *syntaksa*).

У Выпуск 4 *Мовазнаўства* ўвайшлі такія тэрміны, як *яфетыдалогія*, *яфетычная сістэма* (сям'я), *яфетычная тэорыя*. Гэтыя тэрміны звязаны з імем акадэміка М. Я. Мара, які ў пачатку сваёй навуковай дзейнасці зацікавіўся пытаннямі генетычнай сувязі каўказскіх моў і прапанаваў шэраг гіпотэз аб роднасці гэтых моў з басксай і сяміцкай. У лістападзе 1923 г. М. Я. Мар выступіў з новым вучэннем аб мове («яфетычнай тэорыяй»), дзе дамінавалі антынавуковыя сцвярджэнні (паходжанне ўсіх моў ад «чатырох элементаў», ідэя «яфетычных моў» як сацыяльна-класавай агульнасці). У 1921 г. М. Я. Мар заснаваў і ўзначаліў Інстытут яфеталагічных даследаванняў, потым Яфетычны інстытут, а з 1931 г. – Інстытут мовы і мыслення [12]. Назва *яфетыдалогія* ўтворана ад імя аднаго з сыноў Ноя, Яфета, нашчадкі якога, паводле паданняў, утварылі еўрапеоідную расу. Тэрміны *яфетыдалогія*, *яфетычная сістэма* (сям'я), *яфетычная тэорыя* не фіксуюцца ў пазнейшых лексікаграфічных крыніцах (напрыклад, у *Слоўніку лінгвістычных тэрмінаў* А. Л. Юрэвіча (Мінск, 1962), *Слоўніку лінгвістычных тэрмінаў* П. У. Сцяцко, М. Ф. Гуліцкага, Л. А. Антанюк (Мінск, 1990)) па прычыне таго, што тэорыя М. Я. Мара была прызнана антынавуковай.

Заклучэнне

Такім чынам, у 1930-х гг. у якасці крыніц фарміравання тэрміналогіі філасофіі, літаратуразнаўства і мовазнаўства выступалі як запазычаныя з іншых моў, так і ўласнабеларускія адзінкі. У гэты перыяд акцэнт рабіўся на запазычванні, большасць моналексемных адзінак у прааналізаваных выпусках з'яўляюцца іншамоўнымі. Руская мова служыла адзінай пасярэдніцай, а так-

сама «пастаўшчыком» у беларускую мову шэрагу адзінак, якія пазней былі выцеснены на перыферыю, а потым зніклі: *відзімасць*, *даставернасць*, *мышленне*, *праўственасць*; *нарыцальнае імя*, *нарэчча мовы*.

Традыцыйна тэрміналогія гуманітарных навук абапіраецца на класічныя мовы. Акрамя таго, значны ўнёсак зрабіла французская мова, якая аказала ўплыў на фарміраванне тэрміналогіі рускай мовы.

У даследаванай тэрміналогіі сярод моналексемных тэрмінаў пераважаюць назоўнікі (*абстракцыя*, *базіс*; *дадаізм*, *менестрэль*; *артыкуляцыя*, *гіпатаксіс*). У раздзеле *Філасофія* Выпуску 1 таксама зафіксаваны тэрміны-прыметнікі (*аб'ектыўны*, *адэкватны*).

Полілексемныя тэрміны, якіх даволі значная колькасць, прадстаўлены некалькімі мадэлямі, найбольш шматлікай з якіх з'яўляецца мадэль Adj + N (*вульгарны матэрыялізм*, *вытворчыя адносіны*; *беларуская драматургія*, *бульварны раман*; *аналітычныя мовы*, *велярны гук*).

Некаторыя тэрміны з'яўляюцца ўнікальнымі ў тым сэнсе, што фіксуюцца толькі ў праектах слоўнікаў 1935 г. Адбываецца гэта па розных прычынах, асноўныя з якіх:

1) некаторыя запазычаныя тэрміны былі заменены сваямоўнымі (*відзімасць* – *бачнасць*, *даставернасць* – *верагоднасць*);

2) некаторыя тэрміны зніклі з шырокага ўжытку, таму што тэорыі, якія яны азначалі, устарэлі ці былі прызнаны ненавуковымі (*енчменізм*, *яфетыдалогія*);

3) не ўключаюцца тэрміны, якія абазначаюць з'явы, характэрныя для 1920–1930-х гг. (*напастоўства*).

Нельга таксама выключыць суб'ектыўнага (адбор рэестравых слоў найперш залежыць ад аўтара/аўтараў праектаў, слоўнікаў) і сацыяльна-палітычнага фактараў (моўная палітыка ў пэўны час, сацыяльныя ўстаноўкі).

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Wexler, P. Belorussification, Russification and Polonization Trends in the Belorussian Language 1890–1982 / P. Wexler // *Sociolinguistic Perspectives on Soviet National Languages : Their Past, Present and Future* / ed. by I. T. Kreindler. – Berlin ; New York ; Amsterdam : Mouton de Gruyter, 1985. – P. 37–56.

2. Дзятко, Д. В. Беларуская матэматычная тэрміналогія: станаўленне, структура, функцыянаванне : манаграфія / Д. В. Дзятко ; пад навук. рэд. канд. філал. навук П. А. Міхайлава. – Мінск : БДПУ, 2009. – 192 с.

3. Лукашанец, А. А. Сучасныя працэсы ў словаўтварэнні беларускай мовы: да праблемы міжмоўнага збліжэння і адштурхоўвання / А. А. Лукашанец // Мовазнаўства. Літаратура. Культуралогія. Фалькларыстыка : XIII Міжнар. з'езд славістаў (Любляна, 2003) : дакл. беларус. дэлегацыі / НАН Беларусі, Беларус. кам. славістаў. – Мінск, 2003. – С. 52–69.

4. Прадмова // Праект слоўніка ; Рэдакцыя Беларускай Савецкай Энцыклапедыі пры Беларускай акадэміі навук. – Менск [Мінск] : Выд-ва Беларус. акадэміі навук, 1935. – Вып. 1: Філасофія. Псіхалогія. Антырэлігійны адзел. – С. 1.

5. Богданчиков, С. А. История советской психологии: 1920–1930-е гг. / С. А. Богданчиков. – М. : Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 365 с.

6. Старченко, Н. Н. Идеал-реализм / Н. Н. Старченко // Русская философия. Энциклопедия ; под ред. М. А. Маслина. – 2-е изд., дораб. и доп. – М. : Книговек, 2014. – С. 214–215.

7. Словарь русского языка XVIII века / редкол. Ю. С. Сорокин (гл. ред.) [и др.]. – Л. ; СПб. : Наука, 1984. – Вып. 10 : Кастальский – Крепостца. – 1998. – 256 с.

8. Философия [Электронный ресурс] : Энцикл. слов. / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с. – Режим доступа: <https://textarchive.ru/c-1108711-pall.html>. – Дата доступа: 08.06.2020.

9. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс] / сост. А. Антинази. – 2009. – Режим доступа: <http://sociology.niv.ru/doc/encyclopedia/socio/index.htm>. – Дата доступа: 08.06.2020.

10. Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. / редкол.: А. А. Сурков (гл. ред.) [и др.]. – М. : Совет. Энцикл., 1962–1978. – Т. 2 : Гаврилюк – Зюльфигар Ширвани. – 1964. – 1056 стб.; Т. 4 : Лакшин – Мураново. – 1967. – 1024 стб.; Т. 5 : Мурари – Припев. – 1968. – 976 стб.; Т. 7 : «Советская Украина» – Флиаки. – 1972. – 1008 стб.; Т. 8 : Флобер – Яшпал. – 1975. – 1136 стб.

11. Кузмин, М. А. О прекрасной ясности [Электронный ресурс] / М. А. Кузмин. – Режим доступа: https://web.stanford.edu/class/slavic272/materials/declarations/kuzmin_iasnost1909.pdf. – Дата доступа: 20.05.2020.

12. Николай Яковлевич Марр [Электронный ресурс] // Центр. науч. б-ка им. Якуба Коласа Нац. акад. наук Беларуси. – Режим доступа: <http://csl.bas-net.by/anews1.asp?id=48248>. – Дата доступа: 26.08.2020.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.09.2020

УДК 81'373.611=161.1

Юлія Ромуальдовна Філіпчык
аспірант 1-го года обучения каф. русской филологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
Yuliya Filipchik
Postgraduate Student of the Department of Russian Philology
of Yanka Kupala State University of Grodno
e-mail: yulechka.filipchik1@mail.ru

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ПРЕФИКСАЛЬНЫЕ ГЛАГОЛЫ КАК НЕУЗУАЛЬНЫЕ ПРОИЗВОДНЫЕ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ

Антропоцентричность окказиональных новообразований обуславливает интерес многих лингвистов к данному словообразовательному явлению. С этим связана множественность подходов к определению окказионализмов. Рассматриваются основные постулаты отнесения новообразований к окказиональным единицам: постоянная новизна, словообразовательная производность, существование вне узуральных закономерностей языка, наличие автора, тесная связь с контекстом, ненормативность, функциональная одноразовость и др. Спорным в современной лингвистике остается вопрос разграничения окказиональных образований и потенциальных слов ввиду их лакунарности либо непоследовательной фиксации в отечественной лексикографической литературе. Однако маркером окказиональных дериватов является их неузуальность, реализующаяся в рамках нарушения системной либо общей эмпирической продуктивности словообразовательного типа, в зависимости от чего и классифицируются неузуальные производные. В качестве материала настоящего исследования избраны окказиональные образования языка, функционирующего в интернет-пространстве.

Occasional Prefixal Verbs as Unusual Derivatives in Internet Discourse

The anthropocentricity of occasional neoplasms determines the interest of many linguists in this word-formation phenomenon. As a result there is a multiplicity of approaches to the definition of occasionalisms. The article examines the main postulates of referring neoplasms to occasional units: constant novelty, word-formation derivation, the existence of extrausual language patterns, the presence of an author, a close connection with the context, non-normality, functional disposability and others. The issue of differentiating occasional formations and potential words from the point of view of their lacunarity or inconsistent fixation in the domestic lexicographic literature remains controversial at the stage of modern linguistics. However, a distinctive marker of occasional derivatives is their non-usability which is realized within the framework of a violation of the systemic or general empirical productivity of the word-formation type depending on which non-usual derivatives are classified. Occasional formations operating in the Internet area of the language were selected as the material for this study.

Введение

Язык как особая система систем с определенными связями и отношениями между единицами различных уровней представляет собой инструмент концептуализации и категоризации действительности. Эта отражательная способность языка провоцирует постоянную и закономерную корреляцию с окружающим миром, которая проявляется в динамике всей языковой системы, в т. ч. и словообразовательной. Словообразование, по словам Т. И. Вендиной, является «одним из средств языковой концептуа-

лизации картины мира, ибо избирательность мотивационных признаков, актуализируемых в номинативном акте, и есть тот ключ, который позволяет открыть тайну «сокрытых смыслов» языка любой культуры» [1, с. 46].

Словообразование, как и другие подсистемы языка, в эпоху информационного общества испытывает тенденцию к раскрепощенности, ослаблению «внутреннего цензора», что приводит к непрерывному появлению разнообразных индивидуально-авторских слов – окказионализмов, отражающих процесс обновления когнитивно-дискурсивных возможностей русского языка. Постоянство настоящего деривационного процесса свидетельствует о невозможности

Научный руководитель – А. В. Никитевич, доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

исчерпывающего исследования какого-либо аспекта изучения окказиональных дериватов, в силу чего данная тема характеризуется несомненной научной перспективностью. К тому же в современной лингвистике до сих пор обнаруживается разность подходов к определению термина *окказионализм*.

Н. И. Фельдман в работе «Окказиональные слова и лексикография» в качестве детерминирующих указывает следующие признаки окказиональных производных: постоянную новизну, словообразовательную производность, существование вне языка, наличие автора, тесную связь с контекстом, особую выразительность, существование и функционирование окказионального слова «на своем месте» [2, с. 67].

А. Г. Лыков, отмечая особенности окказиональных образований, к вышеуказанным признакам добавляет ненормативность, творимость (невоспроизводимость), функциональную одноразовость, номинативную факультативность, синхронно-диахронную диффузность [3, с. 11–35].

Признак «вне языка» окказионализмов непосредственно связан с неузуальностью процесса словообразования в конкретном случае: данные дериваты возникают с нарушением тех или иных законов действия словообразовательного типа. А. В. Никитевич отмечает: «Традиционная лексикография... позволяет увидеть отсутствие возможных единиц с определенными значениями в составе фрагментов вполне конкретных словообразовательных гнезд. Однако интернет-пространство может отражать процесс живой коммуникации в таком объеме, что многие из “отсутствующих” единиц оказываются уже существующими, один раз (а то и не один!) уже реализованными в этом своеобразном, но, безусловно, языковом пространстве» [4, с. 52].

Так, в словообразовательной парадигме глагола эмоционального состояния *печалить* находит свое отражение единственный префиксальный дериват – *опечалить*, а также *попечалиться* от *печалиться* [5, с. 743]. Интернет-контексты, в свою очередь, приводят гораздо большее количество единиц:

Впечатить: «В себя **впечатить** осень, как впечатать, хотя надежней было бы влюбить» (<https://stihi.ru/2018/11/05/4476>).

Допечалить: «**Допечалить** то, о чем печалят дух и плоть» (<http://www.mecenat-and-world.ru/29-32/skorvid.htm>).

Испечалить: «Молча глядя в небеса, сердце **испечалить**» (<https://stihi.ru/2010/03/31/9043>).

Напечалить: «Ну, вот взял **напечалил**, нагрустил, намеланхолил... Не, без иронии такие песни нельзя слушать» (<https://www.neizvestniy-geniy.ru/cat/music/bardi/254398.html>).

Обпечалить: «Вы сейчас кучкой пытаетесь **обпечалить** меня и при этом выглядите именно так, как описываете меня» (<http://zaidi.ru/forum/2793/?p=782>).

Подпечалить: «Нам веселье **подпечалить** – Как два пальца об асфальт! Не медали – так педали!» (<https://issuu.com/899-64/docs/048e827a79a0cc>).

Перепечалить: «**Перепечалить** время – Грозное, как кино» (<https://stihi.ru/20-14/12/24/4114>).

Пропечалить: «Однако нужно осознать, что печаль возникнет по-любому, и что нужно ее просто принять и прожить-**пропечалить**» (golikova.ru/post/18-4017984-114/зачем-людям-печалька-эмоция-печалинам-дана-для).

Распечалить: «**Распечалить** печаль – попробуй! Я горбушку возьму тайком» (<http://a-pesni.org/bard/poloskin/chtodel-spetch.htm>).

Спечалить: «Судя по крайним концертам писсимизм так присутствует, так **спечалить** некоторые песни надо сильно...» (<https://www.bonforum.com/view-topic.php?t=2167&p=343572>).

Важно отметить, что наибольшую свою концентрацию неузуальные префиксальные образования находят в поэтической речи, где употребляются с целью передачи всех тонких оттенков эмоционального состояния лирического героя, а также воздействия на адресата произведения.

Правильное восприятие окказионализмов в большинстве случаев невозможно вне контекста: «Отмолить толпу и усомниться. **Отпечалить** пройденный этап. Умереть чтобы опять родиться...» (<https://stihi.ru/2016/06/05/1924>). «И пью арсенал. Но я готов собирать бутылки даже в неурочное время, чтобы прикупить любимому “Десант” и **отпечалить** его в подвале!!!» (<http://m.secret.tnt-online.ru/aljcmml/>).

post-1187351). Изолированно перед нами одна и та же производная единица, однако в контексте становится явной словообразовательная омонимия выделенных дериватов: в первом случае глагол *отпечалить* выражает модификационное словообразовательное значение ‘окончание действия’ + ‘освобождение от действия или состояния’; дериват *отпечалить* во втором примере употребляется в переносном значении и приобретает мутационное словообразовательное значение ‘уничтожение объектов или субъектов действия в некотором количестве’ [6, с. 355–373].

Подобные примеры подтверждают еще один детерминирующий признак окказионализмов, указанный Н. И. Фельдман: «Тесная связь слов-самоделок с контекстом, из которого они как бы вырастают, делает их уместными и особо выразительными на своем месте, однако, как правило, препятствует им оторваться от контекста и обрести жизнь вне его» [2, с. 66].

Принимая во внимание факт множественности подходов к определению окказиональных слов, их отличительных признаков, необходимо учитывать главную особенность подобных единиц – нарушение при их образовании действующих в языке словообразовательных норм. При этом степень прецедентности субъекта словотворчества не имеет значения. Помимо неузуальности общим для создания всех авторских производных является принцип аналогии: в сознании носителя языка существует закрепленный в системе механизм образования слов (деривационная модель), который и является образцом для словотворчества. Аналогия в рамках образования окказионализмов приобретает бинарный характер: с одной стороны, следование обобщенной деривационной модели свидетельствует о соответствии нормам словообразовательной системы; с другой стороны, окказионализм – это всегда несоответствие эталону, определенного рода отклонение от закрепленной в системе языка деривационной модели. Таким образом, аналогия в процессе деривации одновременно служит образцом как для узуальных производных, так и для окказиональных, приобретая при этом абсолютный характер.

Неузуальность окказионализмов реализуется в нарушении законов действия

словообразовательного типа. Сущность такого отклонения, выявляемая в рамках словообразовательного анализа дериватов, позволяет выделить среди них следующие группы окказиональных слов:

1) произведенные по образцу слов продуктивных типов;

2) произведенные по образцу непродуктивных либо малопродуктивных типов [7, с. 240–248].

Учитывая общую ненормированность двух видов, разъясим, что при образовании окказионализмов первого типа происходит нарушение системной продуктивности: не соблюдаются внутриязыковые ограничения на производство слов по данной модели. Так, узуальное образование субстантивов *дедушка, дядюшка, бабушка, матушка* нарушается в наименовании магазина одежды для беременных в г. Минске «*Беремушка*». При высокой продуктивности аффикса *-ушк-* его присоединение к производящей основе отадективного существительного *беременная* является нарушением грамматических ограничений внутри словообразовательного типа.

Если говорить о глагольной словообразовательной парадигме, то стоит отметить, что префикс *в-* в русском языке является высокопродуктивным в области образования глаголов с пространственными значениями ‘поместиться, проникнуть во что-нибудь, внутрь чего-нибудь с помощью действия, названного мотивирующим глаголом’ (*влететь, вползти*), ‘поместить в пространство, созданное с помощью этого действия’ (*вписать, вкатить*), ‘действие, направленное на предмет или под предмет и одновременно – внутрь пространства, смежного с данным предметом’ (*вбежать на лестницу*) [6, с. 355–356], но его присутствие в структуре глаголов эмоционального состояния со значением ‘достижение результата действия, состояния’ является неузуальным, за исключением деривата *влюбить*: «*В себя впечатлить осень, как впечатать, хотя надежней было бы влюбить*» (<https://stihi.ru/2018/11/05/4476>).

Аналогично к окказиональным производным первого типа можно отнести префиксальные единицы *испечалить, спечалить*: «*Молча глядя в небеса, сердце испечалить*» (<https://stihi.ru/2010/-03/31/9043>). «*Судя по крайним концертам тиссимизм*

таки присутствует, так **спечалить** некоторые песни надо сильно» (<https://www.bonfo-rum.com/view-topic.php?t=2167&p=343572>).

Образование глаголов эмоционального состояния от существительных посредством формально протяженного префикса *обез-/обес-*, состоящего из морфемного комплекса *о-* + *без-* (*бес-*), и суффикса *-и-*, в результате чего образуется производная со значением ‘лишить того, что названо мотивирующим существительным’ [6, с. 355–373], несвойственно словообразовательной системе русского языка: «*Чтобы одинаково обезпечалить. Так, однако, могут любить и звери. Как же ангелы любят? Ангелы любят лишь тех, кто верен*» (<https://vk.com/@nikeyiko-2701-raznaya-lubov>).

В свою очередь, внутри второй группы окказионализмов наблюдается нарушение норм эмпирической продуктивности, т. е. субъект словотворчества игнорирует, зачастую сознательно, низкие количественные показатели определенной словообразовательной модели либо их отсутствие (факт «словообразовательного бесплодия» деривационного типа) и использует ее в качестве образца в процессе деривации. Например, префикс *низ-* в силу своей архаичности относится к непродуктивному типу и выражает словообразовательное значение ‘действие, названное мотивирующим глаголом, направленное вниз’ [6, с. 355–373], однако его использование обнаруживает себя в интернет-пространстве: «*Возлюбив Бога, ты низлюбил меня, стал снисходить ко мне*» (<http://www.emory.edu/intelnet/dar227.htm>).

Данный пример интересен еще и тем, что глагол эмоционального состояния приобретает пространственное значение: субъект состояния в своем чувственном порыве снизошел до адресанта.

К окказионализмам, образованным в рамках непродуктивного словообразовательного типа, можно отнести следующие префиксальные дериваты, обнаруживающие себя в языке Рунета: глаголы с приставкой *на-* и значением ‘слабо, слегка, бегло совершить действие, названное мотивирующим глаголом’ («*Игры хватает надолго, сюжет в конце может даже немного напечалить...*» (<https://small-games.info/?go=user&uid=505356>)); глаголы с префиксом *от-* и семантикой ‘совершить (довести до результата) действие, названное мотивиру-

ющим глаголом’ и ‘довести до нежелательного состояния (повреждения, утомления) в результате действия, названного мотивирующим глаголом’ («*Ну, сколько можно... еханий бабай... отненавидеть эту злую мглу... отненавидеть и рвануть домой!*» (<https://stihi.ru/2005/12/20-2254>). «*Что только смерть нас может отпечалить, что только жизнь нас может отхандрить*» (<https://stihi.ru/2000/11/13-79>)); производные с префиксом *пре-* и семантическим компонентом ‘интенсивность, полнота (иногда чрезмерная) действия’ («*Боюсь, боюсь, боюсь... Пребоюсь!!!!!!*» (<https://ekamama.ru/forum/part17/topic170-156/>). «*Я очень прескучаю!!!*» (https://vk.com/wall3062434_1432?reply=1438)); глаголы со словообразовательным формантом *у-* и значением ‘уничтожить, израсходовать что-нибудь с помощью действия, названного мотивирующим глаголом’ («*Но взять хотел Борис Витальевич меня на понт и пытался убоить меня заходить в день выборов на территорию своей УИК*» (<https://lab-sr.livejournal.com/266139.html>)). [6, с. 355–373].

С учетом степени уникальности значения окказионального деривата Е. А. Земская выделяла две группы окказионализмов: в рамках первой рассматривались производные, не имевшие семантического соответствия в литературном языке; вторая группа, соответственно, включала окказионализмы, обнаруживавшие семантические аналогии [7, с. 244]. Так, дериваты *низлюбить*, *прескучать*, *убоить* и другие, отмеченные как окказионализмы второго типа, не находят семантического эквивалента в нормированном языке, в связи с чем обладают новизной в рамках и формы, и значения. Однако в контекстах мы встречаем примеры новообразований, обнаруживающих семантические соответствия в литературном языке, но являющихся новыми по форме, что подтверждается их отсутствием в словообразовательных словарях [5]: «*Сын твой, покуда жив, не даст себя обезлюбить – вот истина, которую я должен прямо тебе выложить*» (<https://unotices.com/book.php?id=86922&page=60>). Семантическим эквивалентом данной единицы является глагол *отлюбить* со значением ‘освобождение от действия или состояния’.

Необходимо отметить, что образцом создания окказионализмов может стать не

только непродуктивный либо малопродуктивный словообразовательные типы, но и отдельное непроемное членное слово. Н. А. Янко-Триницкая выделила третий тип окказионализмов, образование которых происходит не по обобщенной модели, а по конкретному образцу [8]: образование глагола *любировать* по образцу непроемного *лавировать*: «Мне нужно было немного *любировать*» (<https://aliex-press.ru/items/reviews32919181187p1.html>). Пространственное значение ‘действие, направленное наружу’ деривата *распечалить* указывает на образование данной единицы по образцу *распахнуть*: «Что ты крылья *распечалил*, что пластаешься крестом?» (http://music.lib.ru/t/taburetkin_i_i/alb0.shtml).

Важным вопросом в теории словообразования является проблема разграничения окказиональных и потенциальных слов. Так, А. И. Смирницкий отождествляет окказионализмы и потенциальные слова, раскрывая последний термин следующим образом: «Всякое созданное в речи на данный случай слово... может войти в обращение... Но до тех пор, пока такое слово... не стало воспроизводиться в общественном масштабе в процессе общения, оно, собственно, может быть признано лишь “потенциальным” словом... не вошедшим в словарный состав языка» [9, с. 5]. Учитывая тот факт, что и окказиональные слова, и потенциальные являются лакунами в словообразовательном гнезде, следует отметить, что окказионализмы, будучи не закрепленными нормой словоупотребления, производятся либо по малопродуктивным или непродуктивным словообразовательным моделям, либо с нарушением внутренних словообразовательных законов. Потенциальные слова, в свою очередь, представляют собой нереализованные звенья деривационной цепочки, т. е. элементы, запрограммированные словообразовательной системой, но пока не обнаружившие себя в языке. В работе Э. Ханпиры отмечается: «Потенциальное слово – это слово, которое может быть образовано по языковой модели высокой продуктивности, а также слово, уже возникшее по такой модели, но еще не вошедшее в язык» [10, с. 248].

Глагол *печалить*, относящийся к словам эмоционального воздействия с категориально-лексической семой ‘вызвать опре-

деленное эмоциональное состояние’, наряду со *злить*, *сердить*, *удивить*, может иметь потенциальные дериваты по аналогии со следующими узуальными производными:

Разволновать, разозлить: «*Распечалить печатать – попробуй! Я горбушку возьми тайком...*» (<http://a-pesni.org/bard/poloskin/chtodelspetch.htm>).

Обозлить, обрадовать: «*Вы сейчас кучкой пытаетесь **обпечалить** меня и при этом выглядите именно так, как описываете меня*» (<http://zaidi.ru/forum/-2793/?p=782>).

Подвеселить: «*Нам веселье **подпечалить** – Как два пальца об асфальт!*» (<https://issuu.com/89964/docs/048e827a79a0cc>).

Надивить: «*Ну, вот взял **напечалил**, нагрустил, намеланхолил*» (<https://www.neizvestniy-geniy.ru/cat/music/bardi/254398.html>).

Прогрустить: «*Однако нужно осознавать, что печаль возникнет по-любому, и что нужно ее просто принять и прожить-**пропечалить***» (golikova.ru/post/18-4017984114/зачем-людям-печалька-эмоция-печали-нам-дана-для).

Перебесить: «*Перебесить время – Грозное, как кино*» (<https://stihi.ru/2014/12/24/4114>).

Указанные примеры с присущими им словообразовательными значениями и префиксами хотя и отсутствуют в отечественной лексикографии, однако реализуют механизмы продуктивных словообразовательных типов, указанных в Русской грамматике – 80 [6].

Подводя итог, следует отметить, что в связи с активизацией в современной лингвистике антропоцентрического подхода к изучению языка повышается интерес к исследованию творческого использования языкового материала с целью большей выразительности общения. Результатом подобного словотворчества становятся окказионализмы – постоянно появляющиеся индивидуально-авторские образования, требующие постоянного внимания и изучения.

«При рассмотрении словообразования как процесса создания новых единиц необходимо учитывать, что язык, помимо свойств системности, может также обнаруживать (в разной степени) признаки несистемности, некоторой асимметрии и характеризоваться наличием лакун. Когда за цепочками, парадигмами мы видим совокупность определенных отношений, находя-

ших формальное выражение на уровне системы словообразования, то, естественно, на следующем этапе логично увидеть факты “нереализации” тех или иных семантических позиций» [11, с. 119].

Таким образом, исследование потенциала лексичности префиксов в пределах различных глагольных гнезд [12, с.157] не может ограничиться лишь подсистемой литературного языка, поскольку и в других подсистемах русского языка, в частности его интернет-пространстве, есть чрезвычайно интересные префиксальные производ-

ные. Лакунарность в области системы словообразования является характерной для окказиональных и потенциальных производных. Однако при всей схожести данные типы дериватов составляют дихотомию, основанную на противопоставлении неузуальности окказионализмов и реализации законов словообразовательной системы потенциальными словами. При этом стоит отметить, что окказионализмы, находясь вне языковой системы, могут стать ее частью в случае коммуникативной востребованности для носителей языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вендина, Т. И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания / Т. И. Вендина // *Вопр. языкознания*. – 2002. – № 4. – С. 42–72.
2. Фельдман, Н. И. Окказиональные слова и лексикография / Н. И. Фельдман // *Вопр. языкознания*. – 1957. – № 4. – С. 64–73.
3. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово) : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / А. Г. Лыков. – М. : Высш. шк., 1976 – 119 с.
4. Никитевич, А. В. Словообразовательная лексикография и язык интернета / А. В. Никитевич // *Вестн. ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2018. – Т. 1, № 1. – С. 52–58.
5. Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Рус. яз., 1985. – Т. 2. – 856 с.
6. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 784 с.
7. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие / Е. А. Земская. – М. : Флинта, 2005. – 328 с.
8. Янко-Триницкая, Н. А. Словообразование в современном русском языке / Н. А. Янко-Триницкая. – М. : Индрик, 2001. – 504 с.
9. Смирницкий, А. И. К вопросу о слове (проблема тождества слова) / А. И. Смирницкий // *Тр. ин-та языкознания АН СССР* : в 10 т. / *Акад. наук СССР* ; сост. В. В. Виноградов. – 1954. – Т. 4. – С. 3–49.
10. Ханпира, Э. И. Окказиональные элементы в современной речи / Э. И. Ханпира // *Стилист. исслед.* : сб. ст. / Моск. гос. ун-т ; сост. В. Д. Левин. – М., 1972. – С. 245–318.
11. Никитевич, А. В. Деривация и смысл / А. В. Никитевич. – Гродно : Гродн. гос. ун-т, 2014. – 233 с.
12. Никитевич, А. В. К сопоставлению деривационных подсистем глагола в славянских языках / А. В. Никитевич // *Мовазнаўства. Літаратура. Культуралогія. Фалькларыстыка* : дакл. беларус. дэлегацыі XIII Міжнар. з’езда славістаў, Любляна, 15–21 жніўня 2003 г. / НАН Беларусі, Беларус. кам. славістаў ; адк. рэд. А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – С. 144–158.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 27.11.2020

УДК 821.133.1

Ольга Федоровна Жилевич*канд. филол. наук, доц., зав. каф. межкультурных коммуникаций
Полесского государственного университета***Olga Jilevich***PhD in Philology, Assistant Professor,
Head of the Department of Intercultural Communication
of Polessky State University
e-mail: jilevitch@gmail.com***ФИЛОСОФСКО-АЛЛЕГОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МИРА
В РОМАНЕ ДЖОНА КУТЗЕЕ «СУМЕРЕЧНАЯ ЗЕМЛЯ»**

Выявляется специфика художественной модели мира в философско-аллегорическом романе «Сумеречная земля» Джона Кутзее. Раскрываются особенности функционирования в нарративе произведения аллегории как художественно-эстетического средства текста и конструктивного фактора в организации прозаического целого. Представлены авторские стратегии в решении нравственно-этических, философских и онтологических проблем.

Philosophical-Allegoric World Model in the Novel «Dusklands» by John Coetzee

This article considers the philosophico-allegorical novel as a genre variety of the modern novel. Conceptual, content and formal-structural aspects of the allegorical works of foreign writers are analyzed. The role of synthesis of philosophical and art-allegorical principles in this genre variety is revealed. It is argued that the basis of the philosophico-allegorical novel is artistico-philosophical thought, framed with the help of allegory, and formed according to figurative and conceptual principles of reflection of the thinking of the corresponding era. Its main features are revealed: universalism in solving problems, deindividualization of the hero, orientation to the symbolic-allegorical form of narration, abstraction of the chronotope.

Введение

Философская проза – одно из актуальных явлений в литературе XX в. В ней отразились глубинные художественно-эстетические и идейно-духовные процессы эпохи. Господствующие в разное время позитивистские и иррационалистические течения способствовали процессу формирования и функционирования широкого спектра самых разнообразных повествовательных модификаций философской и, в частности, философско-аллегорической прозы.

Философско-аллегорическая проза сочетает в себе философскую и художественную парадигмы, их разнохарактерные виды действительности объединяются в ней общими качествами. В основе такой прозы лежит художественно-философская мысль, оформленная с помощью аллегории по образнопонятийным принципам отражения мышления соответствующей эпохи. Основные черты современной философско-аллегорической прозы – универсализм в решении проблем определенной эпохи, ориентация на притчево-аллегорическую форму повествования с ее двуплановостью компо-

зиции и системы персонажей, абстрагированностью хронотопа и наличием подтекстовой информации [1, с. 37].

Аллегория (в данном случае в соотношении с притчевостью) формирует особое мироощущение, способ понимания и художественного отражения окружающего мира. В различных словарях литературоведческих терминов и понятий аллегория (от греч. ἀλληγορία – иносказание) определяется как один из видов тропов, иносказательное изображение отвлеченного понятия или явления действительности при помощи конкретного жизненного образа. Его характеристики, отвечая доминантным жизненным свойствам иносказательного явления, вызывают такое представление о нем, которое хотел отразить автор. Российский исследователь С. С. Аверинцев понимает аллегорию как «условную форму высказывания, при которой дескриптивный образ обозначает нечто “иное”, чем есть он сам, его внутренняя сущность остается для него внешним и оно однозначно зафиксировано за ним культурной традицией» [2, с. 28].

В англоязычной южноафриканской литературе аллегория занимала прочное место начиная с ее раннего развития (к примеру, в дидактических новеллах Дж. Льва Каше) и до современного периода (например, в философских романах таких авторов, как Этьен Леру, Берта Смит и Анна М. Лоу). Критик Ч. Вильгельм находит аллегорию в книгах Оливии Шрейнер (1855–1920). В своем труде «Ауэца» (1979) он пишет, что произведения писательницы подобны современным аллегориям: это «распространенные повествовательные метафоры для душ людей, стремящихся к истине, но стесненные специфической дилеммой XIX в., которые должны были вывести их из карательного богословия к свободе нового философского и художественного синтеза» [3, с. 65].

Известные писатели XX в., такие как Дж. Голсуорси, А. Жид, Т. Манн, Л. Пирранделло, Г. Уэллс, Т. Фонтане, Дж. Кутзее, А. Франс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, А. де Сент-Экзюпери, М. Горький, Веркор, А. Мердок, В. Голдинг, Г. Гарсиа-Маркес, В. Быков, В. Короткевич, П. Зюскинд, Р. Мерль, П. Модiano, Ж.-М. Г. Леклезю, М. Турнье, С. Жермен, П. Констан, П. Киньяр, Б. де Бушерон обращаются к философско-аллегорической прозе для решения своих художественных задач.

Творчество Джона Максвелла Кутзее (*John Maxwell Coetzee*, род. 9 февраля 1940 г.) представляет собой оригинальный художественный опыт создания жанровых форм философско-аллегорической прозы, в которой преломляются трагические события прошлого века и раскрывается проблема сущности человека, его нравственного облика. Дж. Кутзее – лауреат Нобелевской премии по литературе в 2003 г., первый писатель, дважды удостоившийся Букеровской премии (в 1983 г. за роман «Жизнь и время Михаэла К.» и в 1999 г. за роман «Бесчестье»).

Как яркая личность, талантливый писатель, педагог и эссеист, Дж. Кутзее привлекал внимание многих исследователей. Кроме диссертационных работ (О. А. Павловой [4], Н. В. Константиновой [5], К. А. Григорьевой [6], М. С. Курбак [7], П. Хайеса, Д. Пеннера), особый интерес представляют англо- и русскоязычные критические статьи и монографии, посвящен-

ные творчеству и философии Дж. Кутзее (О. Ю. Анцыферовой, Л. Залесовой-Докторовой, М. Бюнинга [8], Л. Заморы [9], С. Уотсона [10], Дж. Гилмера [11], Л. Абрахамса [12], У. Вуда [13], Т. Дави, Ж.-Ф. Уэйда). Однако, несмотря на значительное количество таких трудов, философско-аллегорический аспект творчества Дж. Кутзее еще недостаточно изучен, что и обуславливает актуальность выбранной темы.

Цель настоящего исследования – выявить специфические черты художественной модели мира в произведении Дж. Кутзее «Сумеречная земля» как философско-аллегорического романа.

Методологическая база исследования имеет комплексный характер и включает герменевтический, культурно-исторический методы, метод целостного анализа художественного текста, методические разработки по проблеме теории жанров.

Материалом для исследования послужил философско-аллегорический роман Дж. Кутзее «Сумеречная земля», в котором поднимаются нравственно-этические, мировоззренческие проблемы, переосмысленные сквозь призму аллегории.

Теоретические основы подхода Дж. Кутзее к определению аллегории

В своем подходе к аллегории Дж. Кутзее основывается на лингвистической теории Ф. Соссюра. Писатель считает, что «язык – это система обозначений, значения которых являются по сути произвольными и, следовательно, управляемыми» [Цит. по: 4, с. 9]. В свою очередь, известный критик М. Бюнинг полагает, что «в рамках структурного, семиотического взгляда на язык, в котором каждая единица может быть определена только по отношению к другим единицам в системе с точки зрения синтаксических и парадигматических отношений, особенно актуально изучение литературной символики в целом и аллегории как символической формы в частности. Исследовать аллегории Дж. Кутзее необходимо с точки зрения семантики. Его читателям необходимо постоянно искать значения аллегории за пределами буквального уровня» [8, с. 11]. «Произведения Дж. Кутзее по своей сути носят деконструктивный характер», – делает вывод М. Бюнинг. Л. Замора указывает, что аллегории писателя «изображают болез-

ненно разделенный мир, мир, в котором различия непримиримы и неразрешимы. Его первые три романа до боли ужасны в своем разоблачении духовного состояния Запада» [9, с. 105].

В своей прозе Дж. Кутзее следует канонам политической аллегии, специфику которой выявил Гегель в «Феноменологии ума». Немецкий философ полагает, что господин и слуга взаимозависимы, но при этом именно слуга, а не господин воплощает в себе потенциал для обновления. Господин неизбежно становится менее продуктивным, т. к. он становится все более зависимым, а рост власти у слуги прямо пропорционален его осознанию растущей зависимости своего господина. Осознание своей собственной силы заставляет слугу искать других, равных себе в «новых социальных и политических конфигурациях» [Цит. по: 8, с. 107].

С. Уотсон подтверждает, что проблемы колониализма, отношения между господином и слугой, повелителем и рабом, доминируют в художественных произведениях Дж. Кутзее. Он пишет, что в своих романах прозаик «признает расово-историческое происхождение как определяющую силу. Писатель раскрывает историю расового господства в Южной Африке не столь извращенно, но симптоматически для центральной направленности западного экспансионизма [10, с. 23]. «Дж. Кутзее не только ссылается на реальную историческую реальность, но он также демонстрирует нам, в вымышленном виде, тип психики, психологию, которую диктует эта реальность. Если колониализм, в упрощенном виде, приравнивается к завоеванию и покорению территории инопланетными людьми, то человеческие отношения, которые являются основными в этом процессе, также относятся к силе и беспомощности», – добавляет С. Уотсон.

Романист использует аллегию для того, чтобы в скрытой форме выразить свои социально-политические взгляды, направленные на борьбу против расизма, этнического и социального неравенства, жестокости. Его произведения являются осуждением насилия по отношению к другому человеку, и он выступает в качестве защитника прав человека. Повествуя о Южной Африке, он показывает напряженность между уг-

нетателем и угнетенным, рисуя душераздирающую картину тщетности усилий угнетенного.

С. Уотсон отмечает, что «Дж. Кутзее позволяет своим фантазиям свободно плавать во времени и пространстве, даже в случаях, когда географические лакуны – явно южноафриканские, что уводит читателя в сферу мифа и архетипа» [10, с. 74]. В свою очередь, Дж. Гилмер утверждает, что «вымышленные миры Дж. Кутзее являются “странами разума, территориями ‘Империи’, где традиционные мифологии были разрушены главным мифом истории”» [11, с. 20]. Литературовед заявляет, что писатель действительно заинтересован в изучении сознания, и что монолог сознания – это техника, которая соответствует художественным целям Дж. Кутзее. Писатель делает акцент скорее на интеллектуальных способностях персонажа, нежели на его характере, прибегает к описанию той или иной ситуации, нежели обращается к развитию действия. Это объясняется тем, что автор не придает значения ни психологическому портрету героев произведений, ни мотивации их поступков.

Основной целью философско-аллегорического повествования романиста является разоблачение собственного вымысла, т. е. некоторые сцены из повествования можно убрать или переставить в другую часть произведения. Данная особенность дискурса дает возможности для перестановок в процессе чтения книги [11, с. 54]. Это не означает, что роман Дж. Кутзее – это некое подобие письма, своего рода дискурс, форма которого будет представлять собой бесконечный вопрос о том, в чем заключается его смысл.

Специфика художественной модели мира в философско-аллегорическом романе «Сумеречная земля» Дж. Кутзее

Рассмотрим более детально специфику художественной модели мира в самом раннем романе прозаика «Сумеречная земля», опубликованной в 1973 г., в котором повествуется о первых европейских переселенцах, исследователях Африки, об их столкновении с африканскими племенами и трудностях взаимопонимания и взаимодействия между людьми разных рас и культур. Произведение состоит из двух частей, от-

носящихся к кардинально разным историческим периодам, которые, несмотря на это, дополняют и усиливают друг друга в проблемном аспекте. В романе тесно связаны аллегория, миф и вымысел.

Аллегория, которая лежит в основе произведения, является многоуровневой: она раскрывает ложную природу мифов, якобы управляющих поведением Запада; демонстрирует реальность природы и духа колониализма; рассматривает применимость теории Гегеля к взаимоотношениям между господином и слугой, колонизатором и колонизуемым; это показывает всю степень отчуждения человека, дезинтегрирующий эффект его жестокости по отношению к другим.

Л. Абрахамс видит в романе «примитивный южноафриканский пейзаж, вьетнамский военный пейзаж и бюрократическую Америку 1973 г., представляющие собой разные миры, характерные для аллегории» [12, с. 33]. Он утверждает, что эти пейзажи, в частности, являются выражением состояния души. По мнению критика, Кутзее развивает повествование в романе в условиях неадекватности и неуместности городского либерализма. Он пересматривает колониальную мифологию и сравнивает ее с американской дилеммой последних лет, дилеммой, неумолимо вытекающей из высокомерия власти [12, с. 39]. Л. Абрахамс высказывается по поводу неуместного названия «Проект Новой Жизни», подразумевающей победу во вьетнамской войне. Иронично и имя рассказчика, Юджин Дон – Dawn (Рассвет), в контрасте с «сумерками», в которых он живет, и его мрачными предложениями по так называемой «творческой» работе.

Сопоставляя войну во Вьетнаме и экспедицию в Амаваленд, Дж. Кутзее не только раскрывает историческую основу западного колониализма, но и использует более широкую универсальную канву, что исключает его отношение только к ситуации в Южной Африке: «Замок интересовала легкая прибыль, но лишь до тех пор, пока это не было связано с дополнительными обязательствами. Просим Дирекцию выделить для нашей команды еще 25 гессенских наемников. Набег бушменов таковы и длина границы колонии настолько возросла, что необходимо установить пост для защиты дороги» [12, с. 139]. Иллюзия превосход-

ства разбудила саму западную цивилизацию и поставила под угрозу выживание западной цивилизации, подтолкнув население к еще худшим преступлениям в их попытках заполнить пустоту, образовавшуюся в результате утраты морально-этических ценностей общества. Самое тревожное, что дух колониализма, описанный Дж. Кутзее, все еще с нами, как показано в части о Вьетнаме в романе, и проявляет себя там, где одна раса считает себя выше и заявляет о своем праве доминировать над иными народами. Прогноз этого недуга, выявленного писателем, не очень обнадеживает.

У. Вуд отмечает, что и Дж. Кутзее, колонизатор, и его потомок, главный герой романа, неоколониалист Юджин Дон, являются жертвами «попыток жить в соответствии с подозрительным представлением о себе» [13, с. 71]. Дон показан в стремлении навести порядок в хаосе, в то время как Дж. Кутзее живет в эйфории от своего превосходства, которое дает ему право на власть над аборигенами. Отчуждение Дона и его глубокая неуверенность в себе подтверждаются метафорой, которую он использует, чтобы описать самого себя: «Я – яйцо, которое должно лежать в самом мягком гнездышке под самой заботливой наседкой, которая возилась бы со мной, пока не треснет моя малопривлекательная скорлупа и не вылупится моя робкая потайная жизнь» [14, с. 3]. Иносказание одновременно и иронично, т. к. то, что вылупляется из этого «яйца», является демонически разрушительным планом, а его «застенчивая тайная жизнь» – темнеющей пустотой, пустым небытием, раскрытым Ф. Ницше в «Сумерках богов».

Юджин Дон провозглашает ряд девизов и лозунгов: «Все уступки – ошибки»; «Верьте в себя, и ваш оппонент будет уважать вас»; «Цепляйтесь за мачту»; «Люди, которые верят в себя, достойны любви» и др. [14], – которые отражают главную идею романа: современный человек, описанный Кутзее, не имеет внутреннего стержня. Бытие человека – пустота, хотя Дон заявляет, что он пытается создать ядро для себя. Его надежда на то, что будущее решит его проблемы, вызывает одновременно чувство отчаяния и насмешки у читателя.

Его решение противостоять своему господину, Дж. Кутзее, является попыткой

самоутверждения неуверенного в себе «Я». Дон претендует на власть, но читатель видит его бессилие и неадекватность поведения. Сам Дон не понимает, что «освобождающий творческий акт», которым он занят, не творческий, а разрушительный, вызывающий депрессию.

В романе персонаж Дж. Кутзее – это сердечный человек, обладающий мужеством, у которого гордая прямая спина и смелый взгляд. Дон говорит: «Он мыслит авторитарно. Я бы хотел овладеть этим умением» [14, с. 109]. В этом высказывании скрытая ирония, т. к. Дон доверяет только тоталитаризму, в котором он был воспитан. Несмотря на его слова: «Я должен взять себя в руки», читатель понимает, что его личность на пути к разрушению. Юджин Дон отождествляет себя со своей работой, по плану которой должна быть уничтожена целая нация. Страдая от проявлений шизофрении, он заставляет страдать невинных людей. Его неотъемлемое желание – занять позицию наименьшего сопротивления, подчиниться и отказаться от своей индивидуальности.

Внутренний конфликт героя вызывает невыносимое напряжение, которое проявляется и в физических реакциях. Автор пишет о своем герое от первого лица: «Мне тяжело сейчас, когда я пишу эти слова. У меня плохо со здоровьем. У меня неверная жена, несчастливый дом, несимпатичное начальство. Я мучаюсь головными болями. Я не сплю. Я себя съедаю» [14, с. 41]. Его собственное тело становится источником постоянного раздражения, врагом, с которым нужно бороться, как и со всем остальным миром. Его отчуждение настолько глубоко, что включает в себя отчуждение от его самого близкого «Я». Идея Дж. Кутзее об отчужденности от отчуждения напоминает идею У. Блейка в «Едином видении». В романе даже приводятся цитаты из произведений У. Блейка, например: «Ограниченное эгоистическое сознание изолированного человека, который размышляет над своими собственными абстракциями и теряет чувство бесконечной и вечной реальности, воспринимаемой внутренним глазом поэтического воображения» [14, с. 172]. Эта идея отчуждения от самого себя поддерживается тем, что Дон работает по утрам, когда его тело слишком сонное, чтобы восстановить

работу мозга: «К сожалению, я неспособен заниматься творческой работой в библиотеке. Творческий порыв бывает у меня лишь в ранние утренние часы, когда враг в моем теле еще слишком сонный, чтобы воздвигнуть стены, обороняясь от набегов моего мозга» [14, с. 4].

Писатель показывает физическое проявление скуки, которая поглощает его героя во второй половине дня. Библиотека представляется идеальным местом для развития его «застенчивой внутренней жизни». Однако физическое тело персонажа – его скрытый враг – предает его. Автор сравнивает плоть героя с паразитом, который лишает его жизни. Рано утром творческий акт Юджина Дона описывается как море, покрытое льдом, которое тает. По иронии судьбы, он чувствует себя «теплым, трудолюбивым гением семьи», плетя свои «защитные измышления», которые ироничны в свете дальнейшего замысла похитить и убить собственного сына. Библиотека в романе Дж. Кутзее подобна бездонным глубинам Вавилонской библиотеки, описанной Х. Борхесом. Библиотека изображена в виде спиральной лестницы, подобно серому туннелю-броненосцу, защищенному четырьмя камерами безопасности, которых, однако, можно избежать, поскольку у них тоже есть «слепые зоны». В ней живет микроцефал, который следит, чтобы книги оставались на полках. Присутствие микроцефала на страницах произведения говорит о том, что развитие жизни – это болезнь как следствие властной западной цивилизации. По иронии судьбы Дон считает, что его работа будет одобрена этим микроцефалом, не понимая, что она является дальнейшим проявлением пустоты.

Серый цвет, в который окрашено все, что окружает главного героя: офис в институте Кеннеди, столы, освещение, книжные полки, кувшин, отражает его отчуждение. Отчужденные отношения Дона с женой и ребенком свидетельствуют о его бесплодии и неудачах. Его бессилие раскрывается в описании близких отношений с женой. Их сексуальное «единение» является еще одним проявлением небытия, так что наследственный творческий акт становится простой «эвакуацией», т. к. «мое семя стекает с мочи в пустую канализацию репродуктивных каналов Марилина» [14, с. 61]. описа-

ние брака безошибочно раскрывает его собственную шизофрению. У героя нет сильных человеческих отношений, чтобы прорваться через его ментальный солипсизм.

Заключение

Аллегии Дж. Кутзее многозначны. Читатель мотивирован на поиски смыслов за пределами буквального уровня. Произведения писателя отличает деконструктивный характер, поскольку он пересматривает традиционную роль автора и развенчивает роль истории. Иносказание необходимо писателю, чтобы отразить социальное положение меньшинств в современной Южной Африке.

Художественное понимание философско-аллегорического романа «Сумереч-

ная земля» Дж. Кутзее базируется не на эстетическом выявлении философских принципов, а на создании модели воплощения общечеловеческих проблем. Утверждение нравственных ценностей осуществляется путем соотнесенности личностного сознания с миропорядком.

Связывая историю и фантастику, вырисовывая конкретные судьбы и политические события, Дж. Кутзее остро ставит проблемы потери человеком ориентации в обществе, утраты духовности и моральных ценностей. В произведении также нашла отражение теория Гегеля зависимости господина и слуги. Дж. Кутзее поднимает проблему отчуждения человека и жестокого воздействия неконтролируемой власти на людей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жилевич, О. Ф. Современный философско-аллегорический роман: жанровые особенности / О. Ф. Жилевич // Вестн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2019. – № 2. – С. 37–43.
2. Аверинцев, С. С. Риторика и истоки европейской традиции / С. С. Аверинцев. – М. : Языки рус. культуры, 1996. – С. 367–432.
3. Wilhelm, Ch. Trends in recent English fiction and criticism in South Africa / Ch. Wilhelm // English in Africa. – 1978. – P. 30–92.
4. Павлова, О. А. Категории История и Память в контексте постколониального дискурса (на примере творчества Дж. М. Кутзее и К. Исигуро) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / О. А. Павлова. – М., 2012. – 18 с.
5. Константинова, Н. В. Лингвостилистические особенности прозы Дж. М. Кутзее : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Константинова ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2009. – 21 с.
6. Григорьева, К. А. Автобиографическая трилогия Дж. М. Кутзее: жанровое своеобразие : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / К. А. Григорьева. – М., 2014. – 22 с.
7. Курбак, М. С. Исторические взгляды и творческая деятельность Дж. М. Кутзее : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.03 / М. С. Курбак ; Ин-т всеобщ. истории РАН. – М., 2012. – 14 с.
8. Buning, M. T. F. Powys: A modern allegorist / M. Buning. – Amsterdam : Rodopi, 1986. – 214 p.
9. Zamora, L. P. Allegories of power: The fiction of J. M. Coetzee / L. P. Zamora. – Univ. of Houston, 1985. – 186 p.
10. Watson, S. Colonialism and the novels of J. M. Coetzee / S. Watson // Research in African literatures. – Univ. of Houston, 1986. – 216 p.
11. Gillmer, J. The motif of the damaged child in the work of J. M. Coetzee / J. Gillmer. – Pietermaritzburg : Un-ty of Natal Press, 1984. – 219 p.
12. Abrahams, L. Soft man in hard times / L. Abrahams // The bloody horse, 1981. – P. 20–104.
13. Wood, W. J. B. Dusklands and the impregnable stronghold of the intellect / W. J. B. Wood // Theoria. – 1980. – Nr 54. – P. 16–92.
14. Coetzee, J. M. Dusklands / J. M. Coetzee. – Johannesburg : Ravan, 1974. – 320 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 20.07.2020

УДК 81'373.611:81'276

Любовь Михайловна Лукашевич

*магистр филол. наук, аспирант 3-го года обучения каф. русской филологии
Гродненского государственного университета имени Я. Купалы*

Lyubov Lukashevich

*Master of Philology, 3rd year Postgraduate Student of the Department of Russian Filology
of Yanka Kupala State University of Grodno*

e-mail: lyuba_17@mail.ru

ИНОЯЗЫЧНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ С ДЕМИНУТИВНЫМИ СУФФИКСАМИ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКИ

В качестве материала настоящего исследования избраны жаргонизмы иноязычного происхождения (преимущественно англицизмы), используемые представителями различных молодежных движений. Отмечены особенности процесса их заимствования в русскую жаргонную речь, прослежены механизмы деривации. Иноязычные наименования с присоединенными деминутивными суффиксами являются довольно редким явлением, значительное количество подобных наименований являются деминутивами исключительно формально, что можно выявить с помощью контекстного перевода.

Foreign Language Borrowings with Diminutive Suffixes as Elements of Jargon Vocabulary

As the material of this study, jargonisms of foreign origin (mostly Englishism) used by representatives of various youth movements were selected; features of the process of borrowing into Russian slang speech are identified, the mechanisms of their derivation are traced. Foreign names with affiliated diminutive suffixes of culture are a rather rare occurrence; a significant number of such names are deminitives exclusively formally, which can be detected using contextual translation.

Введение

Присутствие в русском языке значительного количества слов иноязычного происхождения уже давно не вызывает удивления. Особенно широкое распространение такая лексика получила в эпоху развития Интернета, когда с возникновением новых реалий появилась острая необходимость их словесного обозначения (*сайт, виртуальный*); подавляющее большинство интернет-терминов являются англицизмами, поскольку английский язык является одним из самых распространенных языков в мире со статусом международного.

На сегодняшний день интернет-термины прочно вошли в современный русский язык уже не воспринимаются его носителями как чужеродные (кстати, заимствованное слово *сайт* было известно задолго до распространения Интернета: *сайт* (от англ. site – местоположение, место) ‘местоположение точковой мутации на рекомбинационной карте гена’ [1]. С учетом того,

что даже языки, «обладающие сходной словообразовательной техникой, могут продемонстрировать различные результаты в “деле” словообразовательного синтеза, что приводит к наличию словообразовательных лакун» [2, с. 921], одной из причин закрепления в языке заимствованных слов является отсутствие однословного эквивалента в языке заимствующем, ср., например, *чат* ‘обмен сообщениями в режиме реального времени через информационную сеть; виртуальное место встречи в Интернете’ [3].

Наряду с англицизмами, отражающими новые реалии в сфере науки и техники, зачастую не имеющими однословного эквивалента в русском языке (*спам*, от англ. *spam* ‘нежелательная корреспонденция обычно массового характера’) [4, с. 245], заимствования в жаргонной речи выполняют несколько иные функции. Цель жаргонной речи – трансляция эмоционально-экспрессивных оценок, а заимствование в жаргонах обусловлено в первую очередь экспрессивными потребностями жаргонного словотворчества.

Необходимо сделать важное замечание о связи заимствования и жаргонной речи. Несмотря на то что жаргонная речь не ограничивается исключительно Интернетом,

Научный руководитель – А. В. Никитевич, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской филологии Гродненского государственного университета имени Я. Купалы

лексика, взятая из его пространства, во многом определяет характер современной жаргонной речи, поскольку Интернет уже давно не является новшеством, а следовательно, термины, характеризующие его возможности, которые знакомы большому количеству носителей языка, со временем могут жаргонизироваться.

Отличительной чертой молодежного жаргона, как известно, является его «острота», ироничность, нередко – негативность при выражении оценки того или иного явления (*лузер, жесткач, кидалово*). Однако в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа жаргонизмов, имеющих положительную окраску; подобные наименования активно используются среди представителей различных молодежных движений; наименования, употребление которых характеризуется высокой частотностью, со временем проникают в речь людей, не имеющих отношения к группам, в которых были образованы используемые номинации (*няшка, рэпчик*).

В русском языке оценочность чаще всего передается с помощью словообразовательных средств; примечательно, что заимствованная лексика органично совмещается с русскими аффиксами, поэтому в данном случае можно наблюдать механизмы не только словоизменения (*чат, чата, в чате*), но и словообразования (*чат, чатик, чатище, чатиться, чатнуть, чатящий*).

Данная статья посвящена вопросу о природе русифицированных форм заимствований с суффиксами субъективной оценки.

Характерной чертой процесса заимствования в жаргоне является функционирование иноязычного слова, не адаптированного лексической системой русского языка; т. е. для того, чтобы иноязычное слово было успешно усвоено носителями языка, «принимающего» заимствование, его необходимо соединить с русским аффиксом; как правило, жаргонные заимствования с русскими аффиксами носят разговорно-просторечный характер. Ниже представим процесс адаптации иноязычного слова в русский язык.

На начальном этапе приспособления заимствования происходит адаптация слова к фонетической системе русского языка, например, *бэби, бэйби* (от англ. *baby* ‘ребенок’). Следующий этап адаптирования за-

ключается в наделении иноязычной номинации русским аффиксом. Следует отметить, что в жаргонной речи наблюдается тенденция к употреблению заимствованных слов с уже заложенной в них семантикой деминутивности, однако с присоединением к иностранному корню суффиксов со значением уменьшительности. Так, в английском существительном *baby* ‘1. Младенец, детеныш, малыш. 2. Крошка, детка (в обращении)’ [4, с. 50] уже в самом значении присутствует уменьшительность; в жаргонах обнаруживаем суффиксальные образования *бэйбик* ‘то же, что *бэби*’ [5, с. 63], *бэбиенок* ‘ребенок’ [6, с. 51]. Наличие словообразовательной парадигмы с производящим заимствованным словом свидетельствует о его освоенности носителями языка, а также о его актуальности, ср. также *герла* ‘девочка, девушка’ и *герленок, герленьиш, герлица, герлушка, герлышка* ‘то же, что *герла*’ [5, с. 102].

Интересно проникновение в русскую речь заимствований вместе с аутентичными суффиксами субъективной оценки. Так, слово *дарлинг* ‘моя дорогая (мой дорогой)’, образованное способом транслитерации от английского *darling* ‘любимый, любимая; любимец, баловень; чудный’ [4, с. 228], наделено суффиксом *-ling*, который является уменьшительно-ласкательным, но с замечанием, что в ряде случаев его значение с положительного может меняться на отрицательное [7, с. 39]. В качестве примера с помощью контекстов представим некоторые варианты перевода данного существительного на русский язык:

But darling, it's your birthday!

Но, *малышка*, это твой день рождения!

So good to see you, darling.

Мы рады были навестить тебя, *золотце*.

Представленные выше контексты являются образцами употребления слова *darling* в положительном значении.

Далее приведем примеры использования данного существительного в иных контекстах:

Selena, darling, make me two cassettes.

Селена, *милочка*, сделай две кассеты.

You could never pull darling.

Ты никогда не смогла бы надеть это на себя, *дорогуша*.

Существительные *дорогуша* и *милочка* являются разговорными и употребляются при ласково-фамильярном обращении [8, с. 418, 879].

Жаргонизм *дарлинг*, как правило, обладает шутилкой окраской, однако в контекстах можно обнаружить явный оттенок пренебрежительности:

«Мы в тюрьме. Да, *дарлинг*, в тюрьге! Подробности потом... Давай действуй!» (Вадим Громов. Компромат для олигарха (2000)) [10].

«Бай-бай, господа. Чао, *дарлинг*. Она послала Томасу воздушный поцелуй и поспешила к выходу. Муха пошел ее проводить» (Виктор Левашов. Заговор патриота (2000)) [10].

В жаргонной речи образование существительных, заимствованных из другого языка, является наиболее частотным. Наличие заимствований, относящихся к другим частям речи – явление менее частое, поэтому представляется наиболее интересным. Так, англицизм *найс*, в жаргонной речи использующийся в значении ‘прекрасно’ [10], является наречием, хотя формально таковым не является; при этом в английском языке слово *nice* ‘хороший, приятный, милый, славный’ [4, с. 563] является прилагательным: *a niceboy* – хороший парень; *niceweather* – хорошая погода.

В этой же словарной статье обнаруживаем примеры перевода данного прилагательного в деминутивном значении: *a nicehome* – *хорошенький* домик; *a nice state of affairs!* – *хорошенькое* положение дел! Среди русской жаргонной лексики обнаруживаем производные, адаптированные к системе русского языка и являющиеся деминутивными прилагательными не только семантически, но и формально: *найсовый*, *найсовенький* [6, с. 367] (наречие *найсовенько*, вероятно, также используется носителями жаргона, однако в анализируемых нами словарях не представлено), ср. также *кул* – *кульный* – *кульненький* – *кульненько* (от англ. *cool*) [12].

Приведенные примеры свидетельствуют о необходимости более углубленного исследования деривационного потенциала освоенных русским языком иноязычных заимствований, поскольку те же многочисленные деминутивные образования могут быть представлены не единичными произ-

водными, а целыми фрагментами словообразовательных гнезд [13, с. 70–79]. Хорошо известно, что «различные объединения родственных слов (словообразовательные цепочки, парадигмы, более сложные структуры, вплоть до словообразовательных гнезд и их фрагментов), безусловно, могут быть включены в поле рассмотрения с когнитивной точки зрения» [14, с. 194] и представляют достаточно интересный объект исследования на материале различных лексических групп единиц.

Популярность молодежных субкультур также наложила отпечаток на формирование и последующее обретение популярности жаргонизмов иноязычного происхождения. Так, среди наиболее актуальных сегодня наименований высокой частотностью отличаются такие слова, как японское *кавайка* ‘хорошенький, милый человек’, *кавайняшка* ‘о ком-то или о чем-то милом, обаятельном, красивом’. Не меньший интерес вызывает недеминутивное наречие *кавайно* с ласкательной семантикой ‘хорошо, красиво, мило, выражает позитивную оценку чего-либо, чаще всего в эстетическом смысле’ [12]. Вершиной данного деривационного гнезда является слово *кавай*, которое, как отмечается в [12], является несклоняемым и может выполнять функции наречия или предикатива.

Среди деминутивных жаргонизмов иноязычного происхождения могут использоваться частицы: *факушки* – неизменяемое, в значении отрицания частиц, конструкций: нет, ни за что [5, с. 621] (русский эквивалент – *нетушки*), *океюшки*; междометия: *хаюшки*, *гудбасики*, *бабасики*.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что в русском языке жаргонизмы иноязычного происхождения в целом характеризуются высокой частотностью употребления с преимущественным преобладанием англицизмов; жаргонная лексика с присоединенными деминутивными суффиксами – явление гораздо более редкое. Кроме того, ряд подобных наименований являются деминутивами исключительно формально (*факушки*), а иногда только с помощью контекстного перевода возможно обнаружить подобную семантику (*найс*, *дарлинг*). Наделение слов суффиксами субъективной оценки – явле-

ние, характерное для русской языковой культуры. Носители жаргона не просто заимствуют иноязычную лексику, но и обрабатывают с помощью субъективно-оценоч-

ных суффиксов, тем самым «русифицируя» ее. Данный факт подтверждает значительное количество подобных заимствований, приведенных в статье.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Биологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/93_biologicheskij_enciklopedicheskij_slovar. – Дата доступа: 24.04.2020.
2. Никитевич, А. В. О понятии «безэквивалентность» при сопоставлении близкородственных языков / А. В. Никитевич // Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы : материалы II Междунар. конф., Гранада (Испания), 8–10 сент. 2010 г. : в 2 ч. – Гранада, 2010. – Ч. 1. – С. 921–926.
3. Большой современный словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://slovar.cc/rus/tolk/127207.html>. – Дата доступа: 04.02.2020.
4. Колисниченко, Д. Н. Англо-русский толковый словарь компьютерных терминов / Д. Н. Колисниченко. – 3-е изд. – СПб. : Наука и Техника, 2003. – 288 с.
5. Мюллер, В. К. Полный англо-русский русско-английский словарь / В. К. Мюллер. – М. : Эксмо, 2013. – 1328 с.
6. Никитина, Т. Г. Словарь молодежного сленга / Т. Г. Никитина. – М. : Астрель : АСТ, 2003. – 736 с.
7. Никитина, Т. Г. Так говорит молодежь: Словарь сленга. По материалам 70–90-х гг. / Т. Г. Никитина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 592 с.
8. Шидловская, С. Н. Английское словообразование : пособие для подготовки к централизованному тестированию и экзамену / С. Н. Шидловская. – Минск : ТетраСистемс, 2010. – 432 с.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/>. – Дата доступа: 08.05.2019.
10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа: 01.02.2020.
11. Словарь современной лексики, жаргона и сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.slovoponovo.ru. – Дата доступа: 14.12.2019.
12. Словарь молодежного сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.teen-slang.su. – Дата доступа: 14.12.2019.
13. Никитевич, А. В. Очерки по диалектному словообразованию : монография / А. В. Никитевич. – Гродно : ЮрСаПринт, 2020. – 126 с.
14. Никитевич, А. В. Комплексные деривационные структуры в отношении к когнитивным структурам знания / А. В. Никитевич // Русский язык: исторические судьбы и современность / под общ. ред. М. Л. Ремневой и А. А. Поликарпова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001. – С. 194.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 08.10.2020

УДК 821.161.3-31.09

Ганна Віктараўна Навасельцаваканд. філал. навук, дац., дац. каф. літаратуры
Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя П. М. Машэрава**Hanna Navaseltseva**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Literature
of Vitebsk State University named after P. M. Masherov
e-mail: Novoseltseva.anna@mail.ru**РАМАННАЯ ТРЫЛОГІЯ ВАСІЛЯ ЯКАВЕНКІ
ЯК МАСТАЦКАЕ ПЕРААСЭНСАВАННЕ ЭПАПЕЙНАГА ПАЛАТНА**

Творчая практыка сучасных беларускіх празаікаў выяўляе адметнасць актуальнай жанравай мадэлі вялікага эпапейнага палатна. У трылогіі Васіля Якавенкі «Пакутны век» («Кабала», «Надлом», «Гульня на зубу») рэпрэзентуюцца падвойныя хранатопічныя каардынаты. Станаўленне і развіццё характараў накіраванае на фоне даваеннай рэчаіснасці і падзей Вялікай Айчыннай вайны. Лаканічная прадгісторыя раскрывае этнаграфічны каларыт мястэчка Моталь. Сямейна-бытавая хроніка ўвасабляе жыццёвы шлях трох пакаленняў Рамановічаў у розных: грамадска-палітычным, сацыяльным, філасофскім – кантэкстах. Письменнік паўнаўважна асэнсоўвае гістарычны лёс беларускай інтэлігенцыі, заможнага сялянства. У творы багата выкарыстоўваецца дакументальны матэрыял, чытачу даецца значная ступень свабоды для суразважання з мастаком слова і фарміравання ўласнай пазіцыі.

Vasil Yakavenka's Novel Trilogy as the Artistic Reinterpretation of an Epic Canvas

The creative practice of modern Belarusian prose writers reveals the peculiarity of the current genre model of a Large epic canvas. Double chronotopic coordinates are presented in the trilogy of Vasily Yakovenko «Martyr century» («Kabala», «Breakdown», «Game to death»). The formation and development of characters is indicated within the pre-war events and the reality of the Great Patriotic War. The laconic prehistory reveals the ethnographic flavor of Motol, the story of the post-war period can be traced in the main historical milestones. The family and household chronicle represents the life path of three generations of Romanovich in a broad socio-political, social, and philosophical context. The writer fully comprehends the historical fate of the belarusian intelligentsia, the wealthy peasantry, which is his innovation. The writer makes extensive use of documentary material, as a result of which the reader is given a significant degree of freedom to discuss the word with the artist and form his own position.

Уводзіны

У сучаснай літаратуры «крызіс жанру» рамана традыцыйна звязваюць з тэндэнцыяй да страты маштабнасці, эпічнай глыбіні, шматгеройнасці, што выяўляецца найперш на фармальным узроўні. Творчая практыка ўносіць істотныя эстэтычныя карэктывы ў фарміраванне актуальнай жанравай мадэлі вялікага эпапейнага палатна. Разам з тым паўнаўважна маштабны малюнак рэчаіснасці нязменна інтэрпрэтуецца аўтарам праз індывідуальнае ўспрыманне і ацэнку галоўнымі героямі. Захоўваецца спецыфіка пазіцыі пісьменніка, функцыі чытача, асобны характар выяўлення сацыяльнай праблематыкі.

Патрэба ў эпічным асэнсаванні быцця ў грамадстве існуе заўсёды, аднак непасрэдным штуршком для актывізацыі жанру выступаюць вялікія гістарычныя зрухі. Як уні-

версальную і ўсеахопную мастацкую форму трактуе эпапею Г. Д. Гачаў, які атаясамлівае эпапейнае светабачанне з мысленнем пра быццё ў самым буйным плане, праз галоўныя маральна-этычныя каштоўнасці. Як мяркуе даследчык, «для эпапеі патрэбна вайна: каб тая сітуацыя (смерць), якая звычайна паўстае толькі перад смяротным індывідам... паўстала і перад дзяржавай» [1, с. 83]. Такім чынам, эпапея – гэта перастварэнне свету, рэчаў і адносін народа і дзяржавы, калі традыцыя грамадскага жыцця, норавы людзей, іх светапогляд перасэнсоўваюцца ў святле аксіялагічных каштоўнасцяў. Як трапна заўважыла Г. У. Макароўская, эпічны герой у значнай меры несяротны: нават калі такі герой гіне, апавядальнік не столькі акцэнтуюе ўвагу на гэтым факце, колькі асэнсоўвае знакавую справу, якая непасрэдна спарадзіла героя, звярта-

ещца да спасціжэння вялікай ролі чалавечай асобы [2]. Безумоўна, эпапея не заўсёды можа быць запатрабаваным жанрам, хоць многія пісьменнікі, ствараючы раманы, імкнуцца надаць яму эпічную маштабнасць. Аднак ні шырокі гістарычны дыяпазон, ні раскрыты вобраз эпохі, ні значная колькасць персанажаў розных узроўняў не даюць падстаў адносіць твор да эпапеі, калі чалавецтва «выступае толькі як гістарычны фон, а не суб'ект быцця і пункту погляду» [1, с. 87] пісьменніка, калі мастак слова «не мысліць чалавецтвам» [1, с. 87].

Звяртаюцца да асэнсавання вялікіх грамадска-сацыяльных зрухаў XX ст. Уладзімір Гніламёдаў і Васіль Якавенка, якія актуалізуюць традыцыйную форму сямейна-бытавой хронікі. У цыкле раманаў Уладзіміра Гніламёдава «Уліс з Прускі» (2006), «Расія» (2007), «Вяртанне» (2008), «Валошкі на мяжы» (2014), «Вайна» (2014) адлюстравана змена пакаленняў у кантэксце гістарычнай эпохі, якая прадстаўлена праз прызму прыватнага жыцця, што адпавядае жанравай спецыфіцы хронікі. У сюжэце такіх раманных тэкстаў звычайна раскрываюцца вобразы трох апошніх пакаленняў, гісторыя роду аддаленых часоў перадаецца ў больш лаканічным варыянце, на сэнсаўтваральным узроўні рэпрэзентуецца вобраз бацькоўскай хаты, які і арганізуе ўвесь падзейны рад. Тыпалагічна блізка асэнсоўвае вялікія грамадскія падзеі праз сямейную гісторыю Васіль Якавенка, творчасць якога застаецца маладаследаванай у сучасным айчынным літаратуразнаўстве.

Мэта даследавання – раскрыць праблемна-тэматычную і жанрава-стыльовую спецыфіку рамання трылогіі Васіля Якавенкі «Пакутны век» («Кабала», «Надлом», «Гульня на згубу»). Для вывучэння выкарыстаны культурна-гістарычны, фенаменалагічны метады з элементамі кампаратывістыкі.

Пра трылогію Васіля Якавенкі «Пакутны век» (2006) А. А. Лойка шматзначна заўважае, што гэта «твор, можна сказаць, усебеларускі, эпапея нацыянальнай гісторыі, даваеннага часу, 1939 года, Другой сусветнай вайны, пасляваенных падзей і характараў. У полі зроку аўтара тэрыторыя ўсяе Беларусі, яе мінулае і сучаснасць» [3, с. 7]. Вялікі падзейны ахоп, прадстаўнічая коль-

касць герояў у канфліктных узаемаадносінах выяўляюць аўтарскую ўстаноўку на эпапейны характар апаведу. Разам з тым абавязковыя для эпапейнага палатна вялікія хранатапічныя каардынаты вызначаюцца неадназначна. Мастацкі апавед пра жыццёвыя перапетыі сям'і Рамановічаў, па мясцовай мянушцы Пісарчукоў, вядзецца з 1922 г., пасля іх вяртання на малую радзіму з эвакуацыі, што надарылася з-за Першай сусветнай вайны. Экскурсіўна падаецца лаканічная гістарычная даведка пра заходнепалескае мястэчка Моталь, побыт і звычаі маталянцаў, якія складаліся стагоддзямі і адрозніваюцца значным этнаграфічным каларытам. Асноўная аўтарская ўвага сканцэнтравана на падзеях трыцятых гадоў і Вялікай Айчыннай вайны, якія, згодна з пісьменніцкай канцэпцыяй, і выступаюць паказальнымі для асэнсавання складаных грамадска-палітычных працэсаў, што адбываліся не толькі на беларускай зямлі, але і ў савецкай краіне, а таксама ў Заходняй Еўропе. Далейшы значны перыяд савецкай рэчаіснасці, што лагічна завершаны атрыманнем Беларуссю статуса незалежнай краіны, паказаны спісла, у асобных эпізодах, дзе не прасочваецца станаўленне або развіццё характараў.

У цэнтры ўвагі аўтара найперш сямейная гісторыя, праз прызму сямейных каштоўнасцяў асэнсоўваюцца і многія грамадскія падзеі. Лёс прадстаўнікоў трох пакаленняў Рамановічаў раскрываецца ў надзвычай шырокім геаграфічным кантэксце: Пінск, Наваградск, Мінск, Вільня, Варшава, Берлін, Масква, Нью-Ёрк. Аўтар мэтакіравана на аснове доказаў аналізу рэпрэзентуе свой погляд на дзейнасць такіх вядомых асоб, як Сталін, Гітлер, Кубэ, што выступае адным з паказчыкаў эпічнага твора.

У рамання трылогіі «Кабала», «Надлом», «Гульня на згубу» галоўныя героі прадстаўляюць розныя грамадска-палітычныя рухі, многія з іх выступаюць скразнымі, з'яўляюцца паказальнымі «палюсамі прыцягнення» для іншых персанажаў. Васіль Якавенка паслядоўна ўвасабляе некалькі ліній канфліктных узаемаадносін, у выніку чаго шматгранна раскрываецца пісьменніцкая ідэя.

Як зазначае сам мастак слова, яго героі пастаўлены перад выбарам: страціць свае энічныя карані і растварыцца ў свеце шырокім альбо жыць разам з народам і на-

цыяй, дбаючы пра росквіт апошняй. Такое важнае пытанне вырашае для сябе кожны прадстаўнік беларускай інтэлігенцыі, якая ўвасоблена паўнавартасна, у прыватнасці, на ўзроўні сацыяльнай групы, у чым і заключаецца тэматычнае наватарства трылогіі. Тыповым прадстаўніком гэтага асяроддзя выступае Барыс Рамановіч, які ў маладосці прытрымліваўся камуністычных поглядаў, аднак не без уплыву вядомага Рамана Скірмунта ў надзвычай няпросты грамадскі час становіцца дзеячам беларускага нацыянальнага адраджэння. Памешчык Скірмунт, які ў свой час адыграў значную ролю ў абвешчэнні Беларускай Народнай Рэспублікі, шмат зрабіў для развіцця мясцовай мотальскай прамысловасці, выступае каларытным прадстаўніком беларускай духоўнай эліты. Ягонае тэзіснае азначэнне камунізму пазней пацвярджаецца многімі фактамі і падзеямі, што здараюцца з галоўнымі героямі трылогіі: «Камунізм – не што іншае, як псіхічная містэрыя. Яна запаланіла Расею, і не толькі Расею. Бальшавікі нацкавалі рабочы клас на буржуяў, а потым і на палітычную апазіцыю – так званых белых. Вайну супраць спрадвечнага ўкладу жыцця і духу народа назвалі рэвалюцыяй. А які ж буржуй з заможнага селяніна ці святара? Іх таксама амаль знішчылі» [4, с. 43]. Письменнік увасабляе арыстакратаў і народную інтэлігенцыю, імкнецца дасканала вывучыць тыя сацыяльныя фактары, якія перашкодзілі выкананню іх гістарычнай місіі.

Барыс паходзіць з заможнай сялянскай сям'і, своечасова скончыў гімназію, марыць паўплываць як на нацыянальную свядомасць мотальцаў, так і ўсяго беларускага народа. Прызваны ў польскае вайска, ён вымушаны падпарадкавацца гэтаму загаду, хоць у тым, што заходняя частка Беларусі далучана да Польшчы, бачыць вялікую гістарычную несправядлівасць. У выніку ваенных дзеянняў трапляе ў нямецкі палон, пазней, як і многія заходнія беларусы, атрымлівае шанец быць вызваленым з лагера і працаваць. У Кёнігсбергу Барыс знаёміцца з нямецкай культурай, ладам жыцця, бачыць у Германіі сілу, якая з-за збегу гістарычных абставін можа паспрыць беларусам. Былы вязень становіцца адным з арганізатараў «самапомачы», пазней звязаны з дзейнасцю Чырвонага Крыжа. З пачаткам Вялікай Айчыннай вайны, калі аказваюцца за-

хопленымі заходнебеларускія землі, вяртаецца на малую радзіму да сям'і, якая да гэтага часу ўжо лічыць яго памерлым. Далейшы жыццёвы шлях Рамановіча адлюстроўвае ўсе характэрныя перыпетыі, якія ў вызначаны час мог паспытаць любы неабывякавы да сваёй Бацькаўшчыны адукаваны чалавек. Разам з адступленнем нямецкай арміі ён вымушаны ратавацца ўцёкамі і шукаць прытулку ў эміграцыі, дзе фактычна губляе сувязі з Радзімай. Дзякуючы гэтаму герою чытач знаёміцца з некаторымі персанажамі і мае мажлівасць «рабіць свае высновы аб ксяндзу Вінцэнту Гандлеўскім і Радаславу Астроўскім, баранавіцкім бургамістру Сабалеўскім і паэтэсе Наталлі Арсенавай, Раману Скірмунту і Янку Геніюшу, Барысу Кіту і Мікалаю Шчорсу» [3, с. 9]. Такім чынам, Васіль Якавенка разважае пра важную ролю інтэлігенцыі ў нацыянальным самавызначэнні народа, шукае прычыны слабай арганізаванасці беларускага нацыянальнага руху.

Бацька – Пятро Рамановіч – працавіты селянін, дбайны, паважаны гаспадар, стараецца трымацца далей ад палітыкі. Гэта вобраз спрадвечнага земляроба, носьбіт стваральнай жыццёвай філасофіі ў цэлым. Ён патрабавальны і да сябе, і да іншых, у жыццёвых акалічнасцях кіруюцца найперш біблейскімі заповедзямі. У сям'і Рамановіча пануе лад і ўзаемная павага, дзеці змалку прывучаны да працы, да народных звычаяў і традыцый, цягнуцца да вучобы. Бацька і сын Рамановічы, як і ўсе іх сямейнікі, паслядоўна ўвасабляюцца як нязменныя антыподы тых герояў, якія прадстаўляюць савецкую ўладу. Такім чынам нацыянальна свядомыя, теленавітыя і працавітыя людзі супрацьпастаўляюцца носьбітам камуністычнай ідэалогіі, вынікі гэтага супрацьстаяння ў падзеях і характарах раскрывае мастак слова.

Мастацкая падзейнасць падрабязна паказвае грамадскую сітуацыю ў той час, калі Заходняя Беларусь была ў складзе Польшчы. Арышт у 1927 г. польскай дэфензівай Браніслава Тарашкевіча і ягоных паплечнікаў выклікае абурэнне ў патрыятычна настроенай беларускай моладзі, сяброў Беларускай Сялянска-Работніцкай Грамады. Супраць апошніх, а таксама прадстаўнікоў камуністычнай партыі Заходняй Беларусі ладзяцца паказальныя выхаваўчыя акцыі.

Напрыклад, жандары збіралі местачкоўцаў да хат «удзельнікаў камуністычнага бунту, іхніх бацькоў і прымушаных дарослых грамадзян, паважных, сумленых, чыніць грэх – здзіраць саламяныя стрэхі з будынкаў» [4, с. 67], што ў вачах селяніна і рамесніка сапраўднае дзікуства. Тым не менш у сярэдне трыццаці гадоў працавіты чалавек няблага зарабляе і нават багацее з уласнай працы, што пацвярджае жыццёвы вопыт таго ж Барыса Рамановіча. Пра Краіну Саветаў ходзіць шмат няпэўных чутак, у тым ліку пра арышты вучоных і творчых людзей, а выпадковыя ўцекачы, якім удалося патрапіць за ўсходнюю мяжу, вельмі пра гэта шкадуюць. Чырвоную Армію, якая вызваляе ўсходнія крэсы, у Моталі, напрыклад, сустракаюць хлебам-соллю і кветкамі. Пятро Рамановіч дзякуе салдатам за вызваленне ад польскага ярма і атрымлівае адказ, што «ад ярма вызвалілі, а хамут надзенем» [4, с. 182], а яшчэ, што ў калгасах бракуе ежы, а моцныя сяляне пераваліся. Усталяванне новай савецкай улады пачынаецца з тэрору, які чыняць мясцовыя камуністы, забіваючы пры гэтым шмат невінаватых сумленых людзей.

На ўз'яднанай заходняй частцы Беларусі адкрываюцца беларускія школы, выяўляецца клопат аб развіцці нацыянальнай адукацыі і культуры ў процівагу палякам. Аднак да заможных сялян савецкая ўлада ставіцца непрыхільна, ужывае злачынныя метады: «Сем'і адну за адной арыштоўвалі проста без суда, без доказаў віны, хапалі звычайна ўночы і вывозілі пад ціхі лямант і энк дзяцей і дарослых» [4, с. 198]. Аўтар лаканічна зазначае, што гэтакім чынам з Моталі знікла ўжо дзевяць сем'яў, навісла пагроза арышту і высылкі ў казахскія стэпы і над сям'ёй Рамановічаў. Часова ратуе становішча нявысветленая сітуацыя з Барысам і пачатак Вялікай Айчыннай вайны.

Ваенны час паказаны пісьменнікам у найбольш стратных для беларускай зямлі акалічнасцях, пры гэтым на першы план выступае дакументальнае адлюстраванне пачатковага перыяду, надзвычай трагічнага для Чырвонай Арміі, які традыцыйна абыходзіла паўнаважнай увагай беларуская ваенная проза. Значная ступень аўтарскай сімпатыі аддаецца капітану Сяргею Калінічэнку, смеламу і ўдумліваму вайскоўцу, які выразна кантрастуе з Данікам Плонгерам –

героем сімвалічна злавесным, які паказвае найгоршае з таго, што можа зрабіць з чалавечай асобай савецкая сістэма. Так, калі ўсталявалася савецкая ўлада, капітан танкавых войскаў Калінічэнка бескарысліва дапамагае старшыні Мотальскага пасялковага савета Мікіце Калільцу, які не мае патрэбнай адукацыі. З біяграфіі героя вядомы такі паказальны факт: калі служыў у танкавым корпусе на Каўказе, быў выключаны з партыі за збор подпісаў у падтрымку рэпрэсаванага камбрыга Бабурыва. Асацыятыўна згадваецца сумна вядомая справа маршала Тухачэўскага, аўтар выказвае меркаванне, што апошняя стала ўсяго толькі падставай для знішчэння найбольш вопытных і падрыхтаваных афіцэраў, з-за чаго пачатковы перыяд Вялікай Айчыннай вайны проста не мог быць іншым.

З пачаткам ваенных дзеянняў Сяргей працягвае смеласць і адданасць Радзіме, яго вачыма чытач сузірае «батальныя сцэны ваеннага тэатра 1941 года пад Віцебскам, дзе была зроблена спроба контрудару Чырвонай Арміі сіламі двух танкавых карпусоў у накірунку Сянно – Лепель з адчайна і адважна пастаўленай задачай затрымаць і адкінуць адсюль вераломныя варожыя войскі» [3, с. 7]. Капітан Калінічэнка ўважліва сочыць за баявой інфармацыяй, што праходзіць праз яго рукі, і зазначае, што савецкія войскі ў контрудары на Лепель пераўзыходзяць варожыя сілы ў людзях у два разы, па артылерыі – у тры, па танках – у трычатыры, хоць і катастарфічна не хапае авіяцыі. Камандуючы Пятым механізаваным корпусам генерал Аляксеенка дзейнічае рашуча і стратэгічна грамадна, аднак выкананне баявой задачы запавольваецца з-за Сёмага корпуса генерал-маёра Вінаградава. Акрамя сведчанняў свайго героя, Васіль Якавенка звяртаецца да запісаў ваенных гісторыкаў, якія называюць дзеянні Вінаградава «ў цэлым абгрунтаваным рашэннем», і рашуча палемізуе з гэтым. Сам камкор сумняваецца ў сваім загадзе, паколькі інтуіцыя «падказвала яму, што вораг толькі і чакае бітвы з ім на рубяжы Чарнагосціцы, што гэты ўмацаваны супрацьтанкавы раён трэба абысці і даць бой праціўніку там, дзе яму будзе не ў нос. Толькі штосьці працівілася, найначай, голас бальшавіка-ўдальца патрабаваў стаяць на сваім і падпарадкоўваць сабе абставіны» [4, с. 299]. Такім чынам,

надзвычай няўдала была выкарыстана баявая тэхніка, якая па сваёй сіле не саступала нямецкай, панесены цяжкія страты, нявыканана баявая задача. Злучэнні Сёмага корпуса пад пагрозай акружэння бязладна выходзяць за Оршу.

У хаосе агульнага адступлення Калінічэнка выпадкова сустракаецца з камбатам Якавам Джугашвілі. Салдаты, змучаныя працяглымі баямі, блукаюць па незнаёмай мясцовасці, паступова пераапрацоўваюцца ў цывільнае. Сяргею ўдаецца шчыра паразмаўляць з Якавам пра палітычнае становішча ў краіне, што працуе на раскрыццё ідэі твора, аднак з пэўным недаверам успрымаецца чытачом. Так, Джугашвілі распавядае пра сваю сям'ю выпадковаму чалавеку, не саромеецца прызнацца, што лічыць сябе няўдачнікам, баіцца партыі, паколькі не разумее яе пустазвонства. Перакананы, што ніякімі лозунгамі сацыялізму нельга апраўдаць вынішчэнне кранштацкіх матросаў, піцерскіх рабочых, тамбоўскіх сялян. Пра брата Васіля гаворыць, што той, абапіраючыся на бацьку, імкнецца да поспеху, родны ж бацька для яго самога застаецца вялікай загадкай.

Воляй лёсу Сяргею Калінічэнку ўдаецца засцерагчыся ад палону. Як і многія вайскоўцы, ён апынуўся за лініяй фронту на акупаванай тэрыторыі, дзе знаходзіцца шмат мірнага насельніцтва. Аўтар выяўляе сваю прысутнасць у творы лірычным роздумам пра «забраную і агаломшаную, панішчаную і спакутаную» зямлю, дзе тутэйшы даўно не гаспадар, дзе цяпер адны ліхадзеі змянілі іншых, у чым бачыцца спадкаемнасць класічнай традыцыі буйной прозы. Васіль Якавенка па-філасофску сцвяржае: «Разгул грымотнага шалу падказваў, што акупацыя гітлераўцаў навярнулася не на дзень, не на два і што з ёй трэба лічыцца, пры ёй трэба жыць» [4, с. 327]. Асцярожны гаспадарлівы беларус, удакладняе далей пісьменнік, не кінуўся прыслугоўваць немцам, але таксама нямала вагаўся і пры думцы аб партызанам. Як вынікае з логікі мастацкага апаведу, немалую ролю ў становленні партызанскага руху адыгрывала і асоба арганізатара. Партызанскі рух на Мотальшчыне раскрыты пераважна ва ўчынках бяздумнага прыхільніка камуністычнай ідэалогіі Даніка Плонгера.

У характары героя з маладога ўзросту дамінуюць такія рысы, як зайздроснасць і помслівасць. Аўтар доказна раскрывае, што ўзмацненню гэтых якасцяў спрыяе і камуністычнае выхаванне. Вядомы лозунг, які сцвярджае, што ўсё ўсім пароўну, Данік разумее своеасабліва: той, хто багацейшы і больш удачлівы за яго, бачыцца асабістым ворагам. Паказальны момант, калі Плонгер яшчэ падчас усталявання савецкай улады трапляе ў маёнтак Скірмунтаў, дзе нават адчувае захапленне: «З душой, зусім абмерлай ад хараства і трывогай за гэта хараство, прайшоў ён па пакоях палаца» [4, с. 225]. Аднак у адрозненне ад Барыса Рамановіча, які пераймае ад Скірмунта духоўныя каштоўнасці, Данік здольны толькі прысабечваць матэрыяльныя рэчы, напрыклад, адразу крадзе сервіз на дванаццаць персон, выраблены з чырвонага золата. Герой жорсткі і да сваіх паплечнікаў, і да сваякоў, якія працягваюць да яго чалавечую спагаду. Стаўшы арганізатарам мясцовага партызанскага руху, ён бачыць сваёй задачай мэтакіравана здзяйсняць рызыкаўныя ўчынкі, каб пастаянна нагадваць пра сябе паліцаям.

Паводле загаду штаба Беларускага партызанскага руху, пад Моталем арганізуюцца партызанскі атрад, дзе камандзірам прызначаны лейтэнант Мар'ян Баравік, камісарам Багдан Плонгер. Станоўчая характарыстыка, якая даецца аўтарам Баравіку, вынікае з эпизаднага моманту – гутаркі з Пятром Рамановічам, у якой гэтыя героі паразумеліся. На жаль, праз нейкі час Баравік гіне, і галоўным партызанскім завадатарам становіцца Плонгер, які ніколі не шкадаваў чалавечага жыцця. Ён забівае Сяргея Калінічэнка, які не жадае далучыцца да партызанскай барацьбы, бо гэта азначае паставіць уласную сям'ю ў надзвычай небяспечнае становішча. Актывная дзейнасць Багдана Плонгера шмат у чым выступае бесчалавечнай і нават злачыннай, што пацвярджае і забойства партызанамі Пятра Рамановіча, яго малодшага сына і некаторых сваякоў, якія не мелі ніякай віны.

Партызаны, большая частка з якіх мясцовыя, бачаць сваімі ворагамі не толькі немцаў, але і беларускіх нацыяналістаў. У асяроддзі апошніх таксама няма адзінства, некаторыя знішчаюцца непасрэдна немцамі, якія імкнуцца выкарыстаць беларусаў найперш у сваіх мэтах. Многія прадстаўнікі

нацыянальнага руху, у т. л. Барыс Рамановіч, глыбока расчароўваюцца ў тым, што бачылі ў Германіі шанец для сваёй незалежнасці. Раскрывае тагачасную грамадска-палітычную сітуацыю і паказаны згодна з дакументальнымі крыніцамі адметны вобраз Вільгельма Кубэ. Васіль Якавенка доказна даводзіць, што генеральны камісар Беларусі адрозніваўся ад сваіх паплечнікаў па нацысцкай партыі найперш адукаванасцю і дасведчанасцю, «спасцігаў культуру забранага краю», рабіў усё, што ад яго залежала, для падтрымкі беларускага нацыянальнага руху. Для гестапаўцаў, якіх ён імкнуўся адхіліць ад кіравання ў Менску, гаўляйтэр «быў занадта неардынарны, самавіты, свавольны. Для партызанаў, падпольшчыкаў, у асяроддзі якіх “дарадцамі” з Масквы закідваліся энкавэдысты, постаць генеральнага камісара Кубэ наогул не ўпісвалася ні ў якія рамкі гітлераўскага чыноўніка. Гэта, мусібыць, і выклікала самы праведны гнеў у савецкага боку» [4, с. 511], якім не падтрымлівалася палітыка нацыянальнага самавызначэння малых народаў. Васіль Якавенка разглядае версію забойства Кубэ як вынік супадзення палітычных інтарэсаў Масквы і Берліна.

У раманнай трылогіі раскрываецца і агульнафіласофскі ўзровень асэнсавання рэчаіснасці. Надзея на будучыню паслядоўна суадносіцца з Маняй Рамановіч, дачкой Барыса і ўнучкай Пятра. Эмацыйна афарбаваны аповед, які вядзецца ад яе імя, пабудаваны тыпалагічна блізка «я»-апавядальнай стратэгіі і раскрывае сузіранне тагачасных падзей вачыма ўражлівага падлетка. Вялікай душэўнай траўмай для Мані становіцца смерць дзёда, які яе выхоўваў, вучыў спа-

знаваць свет. Жанчыны і дзеці з сям’і Рамановічаў пасля трагічнай гібелі родных ратуюцца ўцёкамі, трываюць нялёгкае падарожжа, мяняюць прозвішча і застаюцца ў Польшчы. Сталы лёс Мані будзе звязаны і са Злучанымі Штатамі Амерыкі, дзе мусілі шукаць прытулак многія беларускія эмігранты, якія толькі хацелі лепшай долі для сваёй зямлі.

Заклучэнне

Такім чынам, Васіль Якавенка вырашае важную мастацкую задачу: прасочвае дынаміку нацыянальнай самасвядомасці беларусаў на фоне значнага адрэзку часу, на прыкладзе выключных грамадска-сацыяльных перыпетый. Письменнік паўнаўважна асэнсоўвае гістарычны лёс беларускай інтэлігенцыі ва ўзаемадчынненні з рознымі палітычнымі вектарамі, у чым і заключаецца яго наватарства. Разам з тым творчая ўстаноўка на эпічны аповед застаецца не рэалізаванай у поўнай меры, што і выяўляе актуальную жанравую мадэль буйной прозы ў сучаснай беларускай літаратуры. Маштабны малюнак акаляючай рэчаіснасці рэпрэзентуецца найперш праз сямейную гісторыю, актыўна выкарыстоўваюцца выяўленчыя магчымасці традыцыйнай сямейна-бытавой прозы. Выразна выяўляецца аўтарская пазіцыя ў інтэрпрэтацыі і ацэнцы як лакальных падзей, так і значных грамадскіх працэсаў. Пры гэтым выклад вядзецца нязмушана, чытачу даецца магчымасць самому паразважаць над першапрычынамі і наступствамі як у нацыянальных каардынатах, так і маральна-этычных адносінах, крытычна ўспрымаць філасофскую канцэпцыю письменніка.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гачев, Г. Д. Содержательность художественных форм. Эпос. Лирика. Театр / Г. Д. Гачев. – М. : Просвещение, 1968. – 302 с.
2. Макаровская, Г. В. Типы исторического повествования / Г. В. Макаровская ; под ред. проф. Е. И. Покусаева. – Саратов : Изд. Саратов. ун-та, 1972. – 236 с.
3. Лойка, А. Мастацкі ўзор і веліч праўды. Роздум над трылогіяй Васіля Якавенкі «Пакутны век» / А. Лойка. – Мінск, 2009. – С. 5–10.
4. Якавенка, В. Ц. Пакутны век : трылогія / В. Ц. Якавенка. – Мінск : Чарнобыль, 2009. – 896 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 18.02.2020

УДК 82-313.2

Антон Станіслававіч Папоў*магістр філал. навук, аспірант 2-га года навучання каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Anton Papou***Master of Philology, 2-year Post-Graduate Student of the Department of Belarusian Philology
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: avadon_10@mail.ru***МАРАЛЬНА-ФІЛАСОФСКАЯ КАНЦЭПТУАЛЬНАСЦЬ І ТЫПАЛОГІЯ ГЕРОЯЎ
У АПОВЕСЦІ А. АДАМОВІЧА «АПОШНЯЯ ПАСТАРАЛЬ»
І РАМАНЕ Э. СКОБЕЛЕВА «КАТАСТРОФА»**

Артыкул прысвечаны комплекснаму параўнанню аповесці А. Адамовіча «Апошняя пастараль» і рамана Э. Скобелева «Катастрофа». На матэрыяле абодвух твораў разглядаюцца асноўныя элементы мастацка-філасофскіх канцэпцый А. Адамовіча і Э. Скобелева. Прыводзяцца прыклады супадзення і разыходжання стаўлення аўтараў да актуальных палітычных і сацыяльных праблем і шляхоў іх вырашэння. Параўноўваюцца погляды пісьменнікаў на прычыны гіпатэтычнай глабальнай ядзернай вайны, і выяўляюцца кропкі судакранання ў іх меркаваннях наконт магчымых крокаў чалавецтва па недапушчэнні разбуральнага канфлікту. Пры аналізе вобразаў галоўных герояў вызначаюцца іх характэрныя рысы.

**Moral and Philosophical Conceptuality and Typology of Heroes
in A. Adamovich's story «The Last Pastoral» and E. Skobelev's Roman «Catastrophe»**

The article is devoted to a comprehensive comparison of A. Adamovich's story «The Last Pastoral» and E. Skobelev's roman «Catastrophe». The material of both works examines the main elements of the artistic and philosophical concepts of A. Adamovich and E. Skobelev. Examples of coincidence and divergence of points of view of authors on actual political and social problems and ways of their decision are resulted. It compares writers views on the causes of a hypothetical global nuclear war and reveals points of contact in their views on possible steps by humanity to prevent destructive conflict. When analyzing the images of the main characters are determined by their characteristics.

Уводзіны

У другой палове мінулага стагоддзя з'явілася шмат твораў, якія папярэджвалі пра небяспечнасць пачатку Трэцяй сусветнай ядзернай вайны. Прычыны гэтага хаваліся ў надзвычай напружанай палітычнай і ваеннай сітуацыі, якая неаднойчы за перыяд з 1946 па 1991 г. пагражала перарастаннем дыпламатычных супрацьстаянняў у паўнацэнны глабальны канфлікт. Таму пісьменнікі-мыслеры розных краін намагаліся папярэдзіць чалавецтва аб тым, што вынікі практычна любога глабальнага канфлікту стануць фатальнымі для чалавецтва: выраваць цывілізацыю будзе амаль немагчыма.

Паступова сярод пісьменнікаў, якія глыбока распрацоўвалі гэтую тэму, склалася пэўная мадэль стварэння падобных твораў.

У іх найбольш ярка паказваліся наступствы ядзернай катастрофы для чалавека і прыроды, падаваліся шырокія пераканаўчыя апісанні разбурэнняў і страт сярод мірнага насельніцтва. Жыццё герояў ядзерных утопій канчаткова мяняецца ў момант Армагедону, і ім звычайна застаецца толькі раваць сябе ў бясконцай барацьбе, якая складае сутнасць постапакаліптычнага свету. Яшчэ адной прыкметай такой літаратуры з'яўляецца шырокае выкарыстанне прыёму «плыні свядомасці», што дазваляе рэцэпіенту прасачыць духоўнае развіццё ці падзенне герояў, ацаніць падзеі, іх прычыны і вынікі.

Мэта дадзенага артыкула – выявіць поле маральна-філасофскіх канцэптаў, агульнае для А. Адамовіча і Э. Скобелева, стварыць тыпалогію герояў «атамных утопій» абодвух пісьменнікаў і правесці між імі трывалыя паралелі.

Навуковы кіраўнік – З. П. Мельнікава, доктар філалагічных навук, прафесар, прафесар кафедры беларускай філалогіі Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Задачы даследавання:

1) выявіць кропкі судакранання ідэяна-філасофскіх канцэптасфер твораў А. Адамовіча «Апошняя пастараль» і Э. Скобелева «Катастрофа»;

2) акрэсліць тыповыя характэрныя рысы герояў аналізуемых твораў і знайсці супадзенні у іх функцыянальным і маральна-філасофскім нападзенні.

Найбольш вядомай беларускай атамнай утопіяй, безумоўна, з'яўляецца «Апошняя пастараль» А. Адамовіча. Аднак на некалькі гадоў раней за названы твор з'явіўся раман «Катастрофа» Э. Скобелева, які, нягледзячы на значна меншую вядомасць сярод масавага чытача, уяўляецца таксама прыкметным творам гэтага жанру. Для нас раман Э. Скобелева цікавы яшчэ і тым, што менавіта А. Адамовіч напісаў да яго вельмі яркую, публіцыстычна завостраную прадмову, без якой «Катастрофа» шмат бы страціла ў сваім уздзеянні на патрабавальную чытацкую аўдыторыю. Ва ўступным слове Алесь Міхайлавіч гаворыць пра значнасць твора Э. Скобелева для выратавання чалавецтва ад рукатворнага апакаліпсісу: «Об этом написал, об этом решил написать Эдуард Скобелев (далее у него – жизнь нескольких случайно спасшихся в суперубежище) со всей, сегодня нам доступной, жестокой правдой воображения – не щадя ни себя, ни читателя. Только такой и может быть честная, нужная литература о невообразимом. Только такой, потому что ее задача – подвигнуть на действия» [1, с. 2].

Аб значнасці праблематыкі гэтага твора слухна пісала гарадзенская даследчыца Л. І. Мурзіч: «Страшная правда о ядерной войне в центре внимания автора «Катастрофы». Писатель-философ предупреждает не только об опасности атомной войны, но и размышляет о современности» [2, с. 11].

«Катастрофа» Скобелева – твор, сюжэт якога нельга назваць лінейным. Усю першую палову тэкста мы бачым перад сабой, на першы погляд, нешта падобнае да прыгодніцкага этнаграфічнага рамана пра насельнікаў-меланезійцаў выдуманай краіны Атэнаіты. Аднак апісанні перыпетый мясцовай палітыкі і пастаральных пейзажаў ціхаакіянскага вострава рэзка змяняюцца

карцінай сусветнай катастрофы, распаду чалавечага грамадства і знікнення маралі.

У цэнтры ўвагі пісьменніка-філосафа – жудасная праўда пра прычыны і наступствы ядзернай вайны. «Катастрофа» – гэта не толькі раман-папярэджанне, але і твор-роздум пра сучаснасць. Падзеі, якія разгортваюцца перад чытачом, паўстаюць у рэальнасці, максімальна набліжанай да сучаснай. Гэта не далёкая будучыня і не абстрактны свет, а адбітак сённяшняга часу на старонках рамана. А. Адамовіч у фінальнай частцы ўступа да «Катастрофы», пісаў так: «Роман “Катастрофа” обращается к самым насущным проблемам нынешней жизни. Это позволяет надеяться, что правда о нежелательной, страшной, осужденной всем мыслящим человечеством перспективе, изображенная в романе, будет воздействовать повсюду» [1, с. 7]. Палітычныя і сацыяльныя ўмовы існавання грамадства максімальна набліжаны да рэалій часу, калі быў створаны раман. 80-я гг. XX ст. характарызуюцца паталагічнай падазронасцю і нават нянавісцю ў дачыненні да камуністычнай ідэалогіі і сацыялістычных краін сярод уплывовых палітычных эліт свету. Назіраецца актыўнае ўмяшанне ЗША ва ўнутраныя справы дзяржаў трэцяга свету, узмацняецца адчуванне небяспекі атамнага апакаліпсісу. Падобныя трагічныя і драматычныя моманты тагачаснай рэальнасці лёгка адгадваюцца ў сюжэце «Катастрофы». Гэтым раман, дарэчы, адрозніваецца ад «Апошняй пастаралі» А. Адамовіча. Відавочна, што Э. Скобелеў абвінавчвае ў ядзерным канфлікце толькі адзін бок, а менавіта – амерыканскіх імперыялістаў. А. Адамовіч папярэджвае аб калектыўнай адказнасці ўсяго чалавецтва за сваю будучыню. Ён гаворыць увогуле пра небяспеку існавання абедзвюх сістэм, не аддаючы прыярытэт ні адной з іх.

Пры глыбокім супастаўляльным аналізе бачны цэлы шэраг сутнасных прыкмет, якія супадаюць і ў аповесці А. Адамовіча, і ў рамане Э. Скобелева. Так, «Катастрофу» мы можам аднесці да таго ж жанру «атамнай утопіі», што і «Апошнюю пастараль». Абодва аўтары-мысляры стварылі творы аб непажаданай будучыні, наследуючы традыцыі Я. Замяціна і найбольш аўтарытэтных антыўтапістаў-замежнікаў накіталт Р. Мёрля, Дж. Уіндэма, Р. Брэдберы і г. д.

Абодва творы маюць вельмі моцны выразна-пастаральны элемент. Скобелеўскі эпизод з візітам этнаграфічнай экспедыцыі, у якую ўваходзіць і галоўны герой Фром, правядыр меланезійскага племені, напрык-

лад, утрымлівае ў сабе цэласныя і маляўнічыя апісанні прыроды Атэнаіты і родніць раман з «Апошняй пастараллю» (табліца 1).

Табліца 1. – Апісанні прыроды

А. Адамовіч «Апошняя пастараль»	Э. Скобелеў «Катастрофа»
Воды хватае как раз на сутки: она гладко, как светлое масло, опоясанное радугой, выливается сквозь широкую щель и каменно-громко падает на чуть скошенную скалу [3, с. 9].	Какой был воздух! Какая тишина! Как умиротворенно светили звезды! Я не сомневался, что хогунни, жители Канакипы, – самые счастливые на свете... И точно, вступив на поляну, где эвкалипты и пальмы окружали десятка два хижин, мы увидели старуху, кучку голопузых детишек и собак, которые в отличие от европейских не заливались глупым лаем. Чуть в стороне от хижин под широкими листьями банана нежились, похрюкивая, серые, длиннорылые свиньи. Возле них ходили мелкие куры [1, с. 20–22].

Аўтары выкарыстоўваюць насычаныя дэталямі апісанні, падкрэсліваючы яшчэ і аднаўленне прыроды, якая ці не эксплуатаецца больш чалавекам («Апошняя пастараль»), ці існуе з ім у гармоніі («Катастрофа»).

Яшчэ адна характэрная асаблівасць абодвух твораў – выяўленне агульнага настрою, эмоцый герояў, сэнсу будучых падзей. У пастаральных пейзажных замалёўкі і А. Адамовіч, і Э. Скобелеў уключаюць сімвалічныя, папераджальна-трывожныя элементы (хмарныя навальнічныя сцены вакол вострава, жоўтыя кветкі, няправільны ход Сонца ў «Апошняй пастаралі», навальніцы і трапічныя дажджы, якія супраджаюць усе пераломныя моманты ў «Катастрофе»).

Трансфармацыі пастаральнай ідылічнасці ў аповесці А. Адамовіча няяўныя. Паступовы пераход пастаралі ў дыстопію на старонках «Апошняй пастаралі» адбываецца са з’яўленнем Трэцяга.

У рамане Э. Скобелева гэты пераход больш рэзкі. Адбываецца ён у эпизодзе з вечаўнай у Герасты, дзе знешне прыстойны і нават арыстакратычны бамонд Атэнаіты пераўтвараецца ў банду распуснікаў. Безумоўна, найбольш сімвалічна выглядае эпизод са спойваннем і прымусам да інтымнай сувязі мясцовых жыхарак-меланезіек: «Меланезійкі былі печальны, но, опьянев, со-

гласились потанцевать. И все мужчины тоже танцевали, обнажившись до пояса. По углам курили марихуану. Предстояли оргии. Кое-кто уже начал выбираться из зала» [1, с. 32].

На нашу думку, гэты ўрывак увогуле адзін з самых паказальных эпизодаў твора. У ім мы бачым, як распусныя прадстаўнікі нібыта вышэйшай амерыканскай і еўрапейскай культуры непараўна разбураюць мараль прадстаўнікоў культуры Атэнаіты, больш багатай і кансерватыўнай.

Увогуле малюючы карціны паступовага знікнення плямён, якія жылі на землях вострава са старадаўніх часоў, у прыватнасці, у легендзе пра Эгаціарэ і эпизодзе з п’янымі меланезійцамі, чый сэнс жыцця цяпер толькі ў бяскантрольным ужыванні спіртных напояў, Э. Скобелеў падкрэслівае разбуральны, дэструктыўны характар сучаснай цывілізацыі, якая знішчае не толькі сама сабе (што ў выніку прыводзіць да планетарнай катастрофы), але і цягне за сабою народы, якія да нядаўніх часоў жылі асобна і мелі традыцыйны ўклад жыцця.

У пейзажных замалёўках з аповесці і рамана важную ролю адыгрываюць асобныя элементы, якія дазваляюць ствараць той ці іншы настрой у чытача, канцэнтраваць яго на галоўнай тэме твора ці на асобных яе аспектах (табліца 2).

Табліца 2. – Дэталізаваныя пейзажныя замалёўкі

А. Адамовіч «Апошняя пастараль»	Э. Скобелеў «Катастрофа»
Наши стройные березки, под которыми мы готовим себе обед, где и сейчас вьется легкий дымок, семена свои разбрасывают опасливо: кое-где проросли молодые зеленые ростки, тянутся из каменных расщелин, но желтые монстры-цветы тут как тут, прямо-таки наваливаются на них, теснят, душат [3, с. 3].	Лошади выбились из сил, поскольку путь то и дело преграждали ямы, рытвины, камни, поваленные стволы деревьев, языки хлипкого черного болота. Полумрак под сводами буйной растительности и безжалостные укусы комаров угнетали меня: я даже пожалел, что отправился в путешествие [1, с. 21].

Для абодвух пісьменнікаў, як бачна з прыведзеных урыўкаў, характэрна выкарыстанне апісання стану жывой прыроды, раслін для таго, каб падкрэсліць трывожнасць герояў, перадаць прадчуванне небяспекі: хутка можа здарыцца ці канчатковая, яшчэ большая бяда (па А. Адамовічу), ці пачнецца першы акт ядзернай вайны (па Э. Скобелеву).

Знешне пастаральныя пейзажы змяшчаюць у сабе па-майстэрску схаваныя элементы, якія не дазваляюць чытачу аслабіць увагу, упусціць агульны настрой і сэнс абодвух твораў.

І аповесць, і раман шматлікія даследчыкі называюць творамі-папярэджаннямі. Галоўная іх ідэя – не дапусціць развязвання Трэцяй сусветнай вайны ў фармаце ядзернага канфлікта. Як адзначаў сам А. Адамовіч ва ўступным слове да рамана, і яго мэтай, і мэтай Э. Скобелева было «Взрывать “бом-

бу” в сознании – против бомбы реальной. Жестоко-правдиво описывать катастрофу во имя того, чтобы она отодвинулась, не наступила» [1, с. 2]. Пры гэтым абодва пісьменнікі маюць падобныя погляды на прадухіленне катастрофы. Рэцэпт гэты адначасова вельмі просты і амаль невырашальна складаны – патрэбна адрадыць мараль грамадства, вярнуць чалавеку павагу да іншых, выкараніць зайздасць, хцівасць, вярнуць традыцыйныя каштоўнасці сям’і – вернасць, каханне. Пры гэтым адну з найбольш важных ролей адыгрываюць нават не самі рэкамендацыі чалавецтву, а канстатацыя праблемы, яе публічнае фармуляванне ўслых. Найбольш выразна, хоць і метафарычна, прычыны апакаліпсісу выкрываюць героі, якія раней за ўсіх усвядомілі сэнс падзей, якія адбываюцца з сусветам: Жанчына у «Апошняй пастаралі» і партызан-філосаф Ока-Ома ў «Катастрофе»:

Табліца 3. – Прычыны ядзернай вайны паводле ўяўленняў герояў твораў

А. Адамовіч «Апошняя пастараль»	Э. Скобелеў «Катастрофа»
Значит, вас было не шесть миллиардов, а три раза по шесть. Нет, больше: там еще и команды. Теперь понятно, почему никак не могли ужиться. Если в себе никакого мира, какой же – с другими? [3, с. 30].	У меланезийцев есть такая легенда: ребенок, увидев в лагуне отражение луны, потребовал, чтобы «это» дали ему в руки. Вождь сказал: «Важнейшее в воспитании – научить, чтобы каждый просил только то, что может получить». Увы, человечество напоминает то же дитя: его волнует отражение и не заботит сущность... [1, с. 58].

Выразна бачна, што і Марыя, і Ока-Ома намагаюцца растлумачыць сэнс глыбінных прычын ядзернай катастрофы, сказаць аб гэтым гromка і ўслых. Адсутнасць згоды паміж людзьмі і адкрытае ігнараванне гармоніі з прыродай, па меркаванні абодвух пісьменнікаў, таксама важныя складнікі будучай катастрофы. Гіпатэтычны ядзерны канфлікт разглядаецца імі не як нейкая спантаная з’ява, а як працэс, які падрыхтоўваецца спакваля, і для некаторых з’яўляецца нават жаданым выйсцем з цывілізацый-

нага крызісу. У «Апошняй пастаралі» гэтая ідэя амаль не агучваецца, аднак у эпізодзе, у якім Трэці ўпершыню бачыць жалезныя дзверы за вадападам, прачытваецца ідэя застарэлай нянавісці да таго, каму быў бы выгодны глабальны атамны канфлікт:

– А, крысы штабные, вот вы где!

Постучал камнем по железу.

– С победой, мерзавцы! Доигрались, черви зеленые? [3, с. 19].

У Э. Скобелева гэтая тэма распрацавана нашмат больш шырэй – вобраз амеры-

канскага дыпламата Сэлмана цалкам падпа-
радкаваны выкрыццю антычалавечых ідэй
гэабальнага капіталізму. Праграма «развіц-
ця», якую навязвае імперыяліст народу Атэ-
наіты, з’яўляецца аб’ектам выкрыцця на
працягу ўсяго твора. Выкарыстоўваючы
эканамічныя схемы, палітычны ўціск, добра
ўзброенных наёмнікаў, ён гатовы ператва-
рыць людзей, якія жывуць на востраве, у
бяспраўных рабоў, «манкуртаў» па тэрмі-
налогіі Ч. Айтматава [4], замяніўшы алкаго-
лем і наркатыкамі іх непаўторную культу-
ру. Сэлман – прыхільнік кардынальнага вы-
рашэння з дапамогай масавых забойстваў
праблем чалавечтва. Менавіта з яго вуснаў
гучаць найбольш страшныя, антыгуманіс-
тычныя сентэнцыі. Напрыклад: «В тоталь-
ной войне, которую мы ведем, все средства
хороши. И чем дешевле, тем лучше. Разра-
ботана простая методика использования

нервно-паралитических газов при любой
погоде. Паралич дыхательных путей и пол-
ная слепота. Поражаемость – девяносто
процентов...» [1, с. 110]. Сэлман спакойна,
нават з адчуваннем уласнай вартасці гаво-
рыць пра выкарыстанне нервна-паралітыч-
ных газаў супраць мірных пратэстоўцаў, лі-
чыць атамную бомбу натуральным сродкам
для змяшэння насельніцтва Зямлі. У гэтым
вобраз Сэлмана нагадвае вобразы гітлераў-
скіх карнікаў Цымермана і Дзірлевангера з
аповесці А. Адамовіча «Карнікі». Ідэі аме-
рыканскага пасла практычна цалкам паўта-
раюць гіпербарэйскія антычалавечыя прын-
цыпы карнікаў, заснаваныя на ніцшэанскіх
ідэях. Негатыўным паўстае ў гэтым кантэк-
сце і вобраз дыктатара Атэнаіты Такібае,
які, нягледзячы на дэклараванні дэмакра-
тычных ідэй, застаецца па-сярэднявечнаму
жорсткім ўладаром:

Табліца 4. – Параўнанне поглядаў Адольфа Гітлера і дыктатара Атэнаіты Такібае

Адольф Гітлер, «Карнікі»	Такібае, «Катастрофа»
Времени – вот чего не хватает. Чтобы из сырья человеческого, которое нам оставила история, из этого мусора рас выплавить чистую сталь новой расы, нового человека [5, с. 5].	Мы ограничим рождаемость, введя налог на ребенка. Мы займемся проблемой породы, иначе говоря, генетическим улучшением человека... [1, с. 48].

Як бачна з табліцы-супастаўлення,
ідэі абодвух дыктатараў практычна ідэн-
тычныя. Абапіраючыся на антынавучны
сацыял-дарвінізм, Гітлер і Такібае выяўля-
юць сябе як надзвычай небяспечных і не-
прадказальных лідараў, якія не спыняцца
перад мільёнамі ахвяраў для дасягнення
сваіх мэтаў.

Яшчэ адной кропкай судакранання
абодвух твораў з’яўляецца наяўнасць маты-
ваў «рабінзанады». Прамых спасылак мена-
віта на бессмяротны твор Д. Дэфо ў «Апош-
няй пастаралі» няшмат. Дакладней, яна
толькі адна: «Она в голубом, он в розовом,
ну а я – чем бы и мне опоясаться? Бреду
сзади, как Пятница, но ведь и он не гулял в
чем мать родила» [3, с. 25]. Спасылка гэта,
на нашу думку, носіць выразна парадыйны
характар. Жанчына яшчэ не адварнулася
канчаткова ад Першага, аднак усе прыкме-
ты гэтага ёсць: яна значна больш прыязна
ставіцца да Трэцяга, прымае падарункі, но-
сіць яго адзежу. Герой жа цяпер становіцца
лішнім і брыдзе за новай парай, як Пятніца
за Рабінзонам. Адсутнасць на ім хоць якой
адзежы падкрэслівае безабароннасць і не-

магчымасць штосьці змяніць. Камічнасць
гэтага моманту заключаецца яшчэ і ў тым,
што Трэці таксама не становіцца Рабінзо-
нам. Такім чынам, баланс класічнай пары
«Рабінзон – Пятніца» парушаецца, што вяд-
дзе да стварэння камічнага эфекту.

Матывы гэтыя ёсць і ў рамане Э. Ско-
белева. Выяўляюцца яны ў двух эпізодах.
У першым з іх бессмяротны твор Д. Дэфо
ўзгадвае Ока-Ома, разважаючы пра ролю
народнага паэта Эгаціарэ: «Увы, белым лю-
дям были безразличны наши страдания.
Они не понимали и не хотели понять нас.
Мы представляли для них разве что этно-
графический интерес. Каждый из нас, темно-
кожих, был безгласным Пятницей при Ро-
бинзоне» [1, с. 38]. Ужываючы метафару
Рабінзона і Пятніцы, герой рамана тлумачыць
пісьменніку Фрому становішча на
востраве мясцовага насельніцтва, якое ста-
годдзямі знаходзілася пад прыгнётам кала-
нізатараў. Падобна да таго, як палонны лю-
дажэр Пятніца ў першы перыяд свайго зна-
ёмства з Рабінзонам выклікае больш этна-
графічную і этнакультурную цікавасць, так
і меланезійцы з Атэнаіты для белых калані-

затараў не больш, чым рабы і матэрыял для даследавання. Зносіны Рабінзона і Пятніцы з рамана Д. Дэфо Э. Скобелеў разглядае як негатыўныя, паколькі Рабінзона ён бачыць разбуральнікам непаўторнай культуры дзікуноў і прычынай іх фізічнага вынішчэння.

Іншую ідэю, больш класічную ў дачыненні да твора-арыгінала, Э. Скобелеў выяўляе ўжо ў канцы рамана, дзе з праблемай Рабінзона, які застаўся адзін на сваім востраве, сутыкаецца ўжо пісьменнік Фром пасля гібелі Луіі і забойства Гартэнзіі: «Вспомнив, что полураспад каких-то изотопов будет продолжаться сотни лет и что еще годы будут сыпаться с неба радиоактивные осколки, я подумал, что, может быть, мне, новоявленному Робинзону, когда-либо придется еще сеять хлеб и редьку, используя запасы семян» [1, с. 188]. Звар'яцелы галоўны герой атаясамлівае сябе з Рабінзонам, які павінен зрабіць свой востраў прыдатным для жыцця. У гэтым вобразе, акрамя рабінзонаўскіх, прагледжваюцца яшчэ і рысы язычніцкіх багоў-сейбітаў, якія выхадзілі на пашу, каб засеяць яе новымі людзьмі пасля мясцовых варыянтаў лакальных апакаліпсісаў.

Канцэпцыя другой часткі рамана Э. Скобелева практычна ідэнтычная аповеці А. Адамовіча. Любоўны трохкутнік у «Апошняй пастаралі» складаецца з двух мужчын і адной жанчыны. Такая ж мадэль герояў і ў «Катастрофе» – дзве жанчыны і адзін мужчына. Пры гэтым канцэпцыя, паводле якой будуюцца ўзаемаадносіны герояў, якія знаходзяцца ў ізаляцыі, падобная: матывы рэўнасці, суперніцтва прачытваюцца ў абодвух творах.

Параўноўваючы мужчынскія вобразы, лёгка знайсці кропкі судакранання, хаця пры неглыбокім аналізе здаецца, што героі вельмі адрозніваюцца: пісьменнік-філосаф і камандзір падводнай лодкі – людзі з рознымі біяграфіямі і непадобнымі поглядамі на жыццё.

Па-першае, героі эвалюцыяніруюць на працягу ўсяго твора, прычым змены, якія з імі адбываюцца, у асноўным негатыўныя. Пісьменнік Фром, які спачатку здаецца чытачу інтэлектуалам, філосафам-мысляром, пазней паступова пераўтвараецца ў пешку ў гульні «вялікіх гэтага міру», а потым і ў забойцу. Маральнае падзенне яго, на першы погляд, у сваёй аснове мае знешнюю пры-

чыну – раптоўны пачатак атамнай вайны. Аднак на самой справе Фром прыходзіць да гэтага паступова. Спачатку ён захапляецца дыктатарам Такібае, потым дазваляе лупцаваць сябе наймітам, затым скатваецца ў вечную дэмагогію, праз якую ўжо ідзе да страты розуму, маўклівага згодніцтва забойства Луіі і жудаснай расправы над Гартэнзіяй.

Тэорыя шматадсечанасці чалавека, якую падае А. Адамовіч у «Апошняй пастаралі», таксама можа быць прыменена і ў дачыненні да галоўнага героя «Катастрофы» Э. Скобелева – аўстрыйскага пісьменніка Фрома. У яе аснове – меркаванне А. Адамовіча пра неаднародную прыроду чалавека, для паводзінаў якога на розных этапах жыцця і ў розных жыццёвых абставінах характэрныя выяўленні цэлага шэрагу тыповых прыкмет. Паслядоўнасць этапаў выглядае так: «тут і цяпер» (характарызуецца ўстойлівым жаданнем атрымаць «усё і адразу»), «чадалюбец» (характарызуецца гіпербалізаванай любоўю да дзяцей і гатоўнасцю пайсці за іх да канца), «ідэолаг» (характарызуецца гіпербалізаванай ідэалагізаванасцю ўсіх аспектаў жыцця, сляпым і ваяўнічым дагматызмам), «баязлівец» (характарызуецца страхам за жыццё і гатоўнасцю на самыя жудасныя злачынствы з-за яго). Пры гэтым сутнасным элементам канцэпцыі шматадсечанасці А. Адамовіч называе ўзровень небяспекі для іншых людзей у залежнасці ад таго, на якой стадыі знаходзіцца такі шматадсечаны чалавек.

Фром, прыязджаючы ў Атэнаіту, праходзіць этап «тут і цяпер» – яго часовыя межы мы можам абазначыць як час ад прыбыцця на востраў да этнаграфічнай экспедыцыі ў глыбіню яго тэрыторыі. Другая стадыя – «чадалюбец» – выяўляецца ў сцэнах ваяжы па востраве ў суправаджэнні Ока-Ома. Пры гэтым яна трансфармуецца ў любоў да мясцовых жыхароў, якія, па меркаванні галоўнага героя, жывуць у гармоніі з прыродай і з'яўляюцца яе сапраўднымі дзецьмі: «Черт возьми, подумалось мне, если эти милые дети природы существуют, не сжимаясь в стальную спираль, не участвуя в тотальной борьбе и подлых махинациях, значит, они истинно живут» [1, с. 23]. Між тым, «чадалюбства» ў Э. Скобелева не напружанае, не трагедыйнае – яго герой ведае перавагі жыцця меланезійцаў і белых

людзей, не вырашаючы пытанне радыкальна на карысць тых ці іншых.

Стадыі «ідэолага» і «баязліўца» ў А. Адамовіча даволі рэзка размежаваныя, і нават непадрыхтаваны чытач можа заўважыць гэты пераход. У «Катастрофе» два апошнія, найбольш небяспечныя «адсекі» зліваюцца фактычна ў адзін, прычым з пераменнай дамінацыяй то аднаго, то другога напрамку. Спачатку, адразу пасля ядзернага выбуху, Фром увогуле страчвае здольнасць

да мыслення. Аднак потым, прызвычаіўшыся да жыцця ў бункеры, ён змагаецца за жыццё, даходзячы ў стадыі «баязліўца» да здрады Луіі і забойства Гартэнзіі. Затым, у стадыі «ідэолага», стварае месіяніскі культ імя самога сабе. Дарэчы, своеасаблівыя ўяўленні аб будучыні Зямлі і тым, што трэба рабіць для выжывання чалавецтва, характэрныя і для Першага, і для Фрома. Абодва адчуваюць сябе месіямі, выратавальнікамі, у руках якіх лёс будучыні чалавецтва:

Табліца 5. – Параўнанне ўяўленняў Фрома і Першага пра сваю місію па выратаванні чалавецтва

А. Адамовіч «Апошняя пастараль»	Э. Скобелеў «Катастрофа»
Если он то, что я узнал, значит, в данной ситуации представляет лишь самого себя, особь. Я же представляю род человеческий. Ну хотя бы возможность его в будущем [3, с. 45].	Я, пророк Фромм, утверждаю [1, с. 183], ці Отныне я знал, что мне делать – исполнить предназначение. Наконец-то исполнить [1, с. 185], ці Я был властелином мира, и все, кто уцелел, обязаны были броситься к моим ногам, с благодарностью принять мою опеку и мое слово [1, с. 189].

Выразна бачна, што і Першы, і Фром у выніку сваіх разважанняў над сваім лёсам і лёсам чалавечай цывілізацыі прыходзяць да памылковай і нават вар’яцкай высновы аб выключнай ролі саміх сябе ў выратаванні планеты.

Увогуле, матывы месіянізму гучаць у абодвух творах. І Першы, і Фром толькі пасля катастрофы пачынаюць адчуваць сваю адказнасць за чалавецтва і намагаюцца выратаваць хаця б апошніх людзей. Пры гэтым у Э. Скобелева мы бачым, як галоўны герой паступова становіцца вар’ятам; гэтым падкрэсліваецца не толькі яго псіхалагічны стан, але і дыягназ усяму чалавецтву, якое ў сваім цывілізацыйным асяпленні забіла і сябе, і планету.

Параўноўваючы вобразы з «Катастрофы» і «Апошняй пастаралі», немагчыма не закрануць галоўныя жаночыя персанажы – Марыю і Луію. Прыгожая меланезійка, палубоўніца дыктатара Такібае і адначасова партызанская разведчыца Луія, нягледзячы на сваё паходжанне, мае філасофскі склад розуму, востра адчувае несправядлівасць чалавечай цывілізацыі. Яе погляды на жыццё заснаваны на гуманістычнай філасофіі, яна цэніць жыццё і заклапочана небяспекай, якую сам чалавек уяўляе для самога сябе і для Зямлі. Яна дае цвярозую і ўзважаную ацэнку таго, што адбылося, з агульначалавечых пазіцый: «Три человека не могут поладить между собой, располагая всеми не-

обходимыми для существования средствами, – как же могли поладить народы, которых разделяла и нищета, и обиды истории, и политические споры, и материальные интересы?» [1, с. 147]. Характэрнай рысай вобраза Луіі з’яўляецца і яе заклапочанасць аб будучыні чалавецтва: «Нет большего горя, если человечество выйдет в космос разобренным» [1, с. 155]. Бяспеку чалавецтва яна ставіць у якасці галоўнай умовы паступальнага развіцця, неабходнай для ўзыходжання на новыя ступені эвалюцыі цывілізацыі, якія будуць якасна адрознівацца ад таго, што мы бачым сёння.

Значэнне вобразаў Луіі і Марыі для галоўных герояў абодвух твораў надзвычай вялікае. Жанчыны выяўляюцца не толькі як аб’ект кахання з боку галоўнага героя (адкрытага ў герояў А. Адамовіча і схаванага ў герояў Э. Скобелева), але і як аб’ект захавання надзеі. Менавіта яны не даюць героям уступіць у апошні канфлікт, які скончыцца канчатковым апакаліпсісам. І менавіта пасля іх гібелі знікае і надзея на выратаванне чалавецтва. Так, смерць Марыі пасля купання ў радыяктыўным акіяне сімвалізуе канец чалавецтва, бо апошняя жанчына, якая насіла дзіце і магла адрадыць цывілізацыю, раптоўна гіне. Адразу ж пасля гэтай сцэны мы бачым фінал «Апошняй пастаралі», дзе амерыканскі арбітальны бамбардзіроўшчык і савецкая падводная лодка адна-

часова расстрэльваюць апошнія незакранутыя вайной месца на планеце.

Забойства Гартэнзіяй Луіі, хоць і хранографічна далёкае ад заканчэння твора, таксама сімвалізуе непазбежнасць канца. Смерць меланезійкі маральна забівае Фрома, а праз яго і ўсё чалавецтва, пазбаўляе яго аднаго з апошніх смелых мысляроў-гуманістаў, якога мы бачым у вобразе гэтай цёмнаскурай жанчыны: «Смерць Луіі, казалось бы ничтожное в сравнении с другими событиями, сбита меня с курса. Я растерян, раздавлен, не проходит ощущение, будто я забыл что-то очень важное и мне никогда не вспомнить... Благодаря Луийе сохраня-

лось равновесие. И вот – его нет, и зреет новое преступление...» [1, с. 171]. Для Фрома Луія, якая здолела нават у экстрэмальнай сітуацыі захаваць мужнасць і вытрымку, была «последним счастьем посреди растерзанного мира» [1, с. 165], якое жорсткі і беспрынцыпны буржуазны свет у вобразе Гартэнзіі канчаткова знішчае.

Максімальная натуралістычныя сцэны гібелі абедзвюх гераінь таксама маюць тыповы сэнс – і А. Адамовіч, і Э. Скобелеў паказалі ўсю непрыгожасць, амаральнасць забойства апошніх прадстаўнікоў чалавецтва, яго надзеі на лепшую будучыню:

Табліца 6. – Натуралістычнае апісанне смерці станоўчых гераінь твораў

А. Адамовіч «Апошняя пастараль»	Э. Скобелеў «Катастрофа»
Залитые слезой, потухшие глаза, запавший, без зубов рот, шея и лоб в фиолетовых пятнах, какие-то клочья вместо волос на светящемся черепе – и это существо когда-то было женщиной? И вся она в гнилых пятнах, о господи, даже не прикрыта ничем [3, с. 52].	Я задушила Луийю. Ночью. Шелковым поясом от своего старого платья... Сопrotивляясь, Луийя ударила оперированной ногой о стальную стойку – всю постель забрызгала кровью... Потом меня рвало – здесь же, подле постели, на которой лежал теплый труп, – выпученные глаза и оскаленный рот [1, с. 167].

Апісанне сцэн гібелі Марыі і Луіі ашаламляе чытача жорсткасцю. Своеасаблівы прыём «шокавай тэрапіі» – выразныя крываваыя дэталі смерці Марыі ад радыяцыі і Луіі у выніку забойства прызначаны для таго, каб засцерагчы чалавецтва ад фатальных крокаў, паказаць адсутнасць прыгажосці і рамантычнасці ў вайне і смерці.

Вобраз Гартэнзіі, жонкі мастака Дуэтэншызера, не мае свайго прамога аналогу ў «Апошняй пастаралі». Распусная арыстакратка – гэта вобраз-сімвал, у якім сканцэнтраваны шматлікія сацыяльныя прычыны апакаліпсісу: катастрофічнае зніжэнне ўзроўню маралі, адчужэнне людзей нават у межах адной сям'і і інш. Катастрофа правакуе сутнасную радыкалізацыю поглядаў жанчыны на жыццё, робіць яе больш жорсткай і цынічнай. Знішчэнне чалавецтва, якое адбылося на яе вачах, дала Гартэнзіі адчуванне бязмежнасці свабоды, адсутнасці адказнасці за любыя, нават самыя дзікунскія ўчынкі. Яна не адчувае страху і сама вызначае свой стан як жывёльны: «Страху не было. Я была свободна как никогда. Упали человеческие лохмотья, я вновь стала зверем, как и остальные, кто был со мной, – оборвались нити, соединявшие людей со злове-

щей машиной социальной жизни. Упразднились запреты на желания – никаких запретов» [1, с. 163]. Даследчыца Л. І. Мурзіч лічыць, што пасля выратавання ад перажытых жахаў Гартэнзія страціла розум [2, с. 4]. Аднак усведамленне змен і іх цвярозае ўспрыманне сведчаць пра іншае: атамная вайна толькі вызваліла сапраўдную сутнасць жанчыны, вызваліла ад агульначалавечых табу, напрыклад, на забойства, і дала магчымасць праявіць свае першабытнажывельныя якасці.

Яшчэ адным падобным элементам у абодвух творах з'яўляецца канцэпцыя пабудовы ізаляванага грамадства ў атамным сховішчы. Э. Скобелеў апісвае яе больш падрабязна, чым А. Адамовіч. Гэта тлумачыцца тым, што другая палова скобелеўскага твора прысвечана менавіта падзеям, якія адбываюцца за бетоннымі сценамі. Аўтар «Апошняй пастаралі» адводзіць апісанню ўмоў жыцця ў нейкім абстрактным сховішчы толькі адзін абзац. Аднак абодва пісьменнікі выбралі падобныя канцэпцыі для пабудовы жыцця ў сваіх мадэлях ізаляванага пад зямлёй постатамнага соцыуму.

Табліца 7. – Апісанне супрацьатамнага сховішча

А. Адамовіч. «Апошняя пастараль»	Э. Скобелеў. «Катастрофа»
<p>В том гранитно-стальном гробу, так здорово задуманном, сконструированном, построенном для долгой жизни с замкнутым циклом обращения веществ (растения должны были поглощать углекислоту, а человеческие фекалии питать растения), очень скоро сами люди превратились или в надсмотрщиков-палачей, или в лагерную чернь, истребляемую поголовно. Со все большей лютостью надсмотрщики охотились за всеми, а потом уже и друг за другом [3, с. 32].</p>	<p>Забегая вперед, скажу, что инструкция оказалась, однако, бесполезной для самого существенного – для налаживания новых отношений между людьми. Этого нельзя было достичь на принципах общества, построившего убежище: его мораль и философия остановились на уровне всеобщей вражды и разделения людей на тех, кто господствует и преобладает, кто подчиняется и лишен влияния [1, с. 141].</p>

Выразна бачна, што абодва пісьменнікі аднолькава ўяўляюць тыповае супрацьатамнае сховішча, асноўныя прынцыпы яго існавання і тыя праблемы, з якімі можа сутыкнуцца насельніцтва бункера.

Паводле думак абодвух мысляроў, людзі страцілі свой рай і пабудавалі замест яго сурагат. Аднак ён не здолеў замяніць ім нават жыццё на Зямлі ў даваенны перыяд. Гэта адбылося перш за ўсё з-за катастрофічнага падзення маралі, знікнення былых забаронаў, якія стрымлівалі людзей ад татальнага знішчэння адзін аднаго. І Э. Скобелеў, і А. Адамовіч сыходзяцца ў думках, што выратавацца пасля ядзернага апакаліпсісу чалавецтва не змога, нават пабудоваўшы ўмацаваныя і забяспечаныя ўсім неабходным сховішчы. Гэтым яшчэ раз да чытача пераканаўча даводзіцца ідэя, што вайну можна папярэдзіць, аднак яе наступствы будуць катастрофічнымі і непапраўнымі.

Па Э. Скобелеву, пасляядзернае існаванне немагчыма без карэннай змены прыярытэтаў чалавечага жыцця. Аўтар «Катастрофы», як і А. Адамовіч, перакананы, што шлях да выратавання ляжыць праз змену поглядаў на месца самога чалавека ў свеце, яго ўспрыманне прыроды і іншых людзей. Інакш, як мы ўжо пазначалі, ні выратаваць цывілізацыю, ні адбудаваць яе пасля армагедону, будзе немагчыма, паколькі «его мораль и философия остановились на уровне всеобщей вражды и разделения людей» [1, с. 141].

Заклучэнне

«Апошняя пастараль» і «Катастрофа» – творы выбітныя для свайго часу. Іх стваральнікі, кіруючыся агульначалавечымі

каштоўнасцямі і гуманістычнымі прынцыпамі пераканаўча давалі да чытацкай аўдыторыі небяспеку некантралюемага распаўсюджвання атамнай зброі і яе знаходжання ў руках людзей з поўнай адсутнасцю маральных прынцыпаў. Аповесць і раман маюць шмат кропак судакранання: галоўная ідэя твора, роднасныя вобразы Марыі і Луіі, агульны погляд на спосаб выратавання чалавецтва, падобныя сістэмы эвалюцыі герояў, выяўленне іх характараў не толькі праз ўчынкi, але і праз доўгія філасофскія маналогі. Між тым ёсць і несупадзенні. Напрыклад, Э. Скобелеў выкарыстоўвае тыповы для савецкай літаратуры прыём дэманізацыі заходняй палітычнай сістэмы і абвінавачвання ў развязванні гіпатэтычнай Трэцяй сусветнай вайны А. Адамовіч, нягледзячы амаль на ідэнтычны час стварэння сваёй аповесці, адыходзіць ад гэтага прынцыпа, абвінавачваючы ўсё чалавецтва ў атамнай катастрофе і адначасова звяртаючыся з палымным заклікам не дапусціць апакаліпсісу абодвума бакамі магчымага канфлікту. І А. Адамовіч, і Э. Скобелеў сваёй творчасцю прапагандуюць ідэю агульнай адказнасці чалавецтва за агульную будучыню.

Навуковая навізна нашага даследавання – у комплексным параўнанні дзвюх найбольш значных беларускіх «атамных утопій» і выяўленні іх маральна-філасофскай канцэптальнасці.

Атрыманыя ў выніку працы над артыкулам тэарэтыка-практычныя дадзеныя могуць выкарыстоўвацца студэнтамі, магістрантамі і выкладчыкамі ў такіх дысцыплінах, як «Гісторыя беларускай літаратуры», «Уводзіны ў літаратуразнаўства», «Асновы тэорыі літаратуры» і г. д.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Скобелев, Э. М. Катастрофа [Электронный ресурс] / Э. М. Скобелев // Электронная библиотека RoyalLib.com. – 2020. – Режим доступа: https://royallib.com/read/skobelev_eduard/katastrofa.html#0/. – Дата доступа: 29.04.2020.
2. Мурзич, Л. И. «Катастрофа» Э. М. Скобелева как роман-предостережение / Л. И. Мурзич // Русскоязычная литература Беларуси конца XX – начала XXI века : сб. науч. ст. – Минск : РИВШ, 2010. – С. 10–15.
3. Адамович, А. Последняя пастораль [Электронный ресурс] / А. Адамович // Электронная библиотека RoyalLib.com. – 2020. – Режим доступа: https://royallib.com/book/adamovich_ales/poslednyaya_pastoral.html. – Дата доступа: 17.03.2020.
4. Айтматов, Ч. И дольше века длится день [Электронный ресурс] / Ч. Айтматов // Электронная библиотека Loveread. – 2020. – Режим доступа: http://loveread.ec/read_book.php?id=187&p=1. – Дата доступа: 29.04.2020.
5. Адамович, А. Каратели: Радость ножа, или Жизнеописания гипербореев / А. Адамович. – Минск : Попурри, 2014. – 368 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.10.2020

УДК 811.112.2'276.6: 33

Нина Николаевна Приступа

канд. филол. наук, доц. каф. межкультурной профессиональной коммуникации
Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники

Nina Pristupa

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
of the Department of Intercultural Professional Communication
of Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics
e-mail: pristupa@bsuir.by

ИСТОЧНИКИ И СПОСОБЫ ОБНОВЛЕНИЯ КРЕДИТНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КОНЦА XVII – СЕРЕДИНЫ XIX в.

Предпринята попытка выявить источники и способы обновления кредитной лексики в немецком языке конца XVII – середины XIX в. Определен состав лексики немецкого языка, соотносимой с кредитной сферой деятельности рассматриваемого периода (всего 236 номинаций). Установлены характерные особенности кредитной терминологии, обусловленные как общими тенденциями развития немецкого языка в период формирования национальных норм словоупотребления (наличие большого количества синонимичных и дублетных обозначений), так и спецификой формирования лексики кредитной сферы (функционирование промежуточных лексем, нестабильных новых названий). Выполненное исследование позволяет констатировать, что пополнение специального словаря на данном этапе осуществляется в ходе процессов лексического заимствования из итальянского и французского языков, свои позиции языка-донора сохраняет латинский язык. Однако доминирующим способом пополнения кредитной терминологии является внутриязыковое словопроизводство на основе наличествующих словообразовательных ресурсов в ходе семантической и морфемной деривации.

German Credit Lexis Enrichment from End of XVII to Mid of XIX: Sources and Methods

An attempt was made in the article to identify sources and ways to update the credit vocabulary in German at the end of XVII – mid XIX centuries. The article determines the structure of the correlated with the mentioned sphere German vocabulary during mentioned period. The article specifies the peculiarities of the analyzed terminology caused by both general trends in the development of the German language in the period of formation of the national norms of word usage (presence of a large number of synonymous and double-headed designations) and the specifics of folding of the lexicon of the financial and credit sphere (preservation of naming units of dying concepts, functioning of intermediate lexemes). The research allows us to state that at the current stage of credit terminology development the special dictionary is replenished in the course of lexical borrowing processes from such Western European languages as Italian and French. As for the intra-linguistic word-production of credit nominations, it took place mainly on the basis of word-producing resources in the course of semantic and morphemic derivation, with the obvious prevalence of addition.

Введение

Конец XVII – середина XIX в. для немецкого языка является важным периодом как в истории лексики в целом, так и в истории становления кредитной терминологии, в частности. В это время банковское дело достигает расцвета, появляются новые виды кредита, кредитных операций, происходит развитие кредитного права. Рассматриваемый период в эволюции кредита и формировании специальной кредитной лексики в немецком языке соответствуют новонаемецкому языку (с 1650 г. по настоящее время), который считается последней ступенью исторического развития и совершенствования немецкого национального

языка [1, с. 1–3; 2, с. 8]. Однако в связи с хронологическими рамками исследуемого материала верхней границей последнего периода будем считать середину XIX в.

В анализируемый период немецкий язык развивается чрезвычайно динамично: в составе его словаря отмечается активное обновление специальных обозначений сферы кредитных отношений, появление новых слов и значений, связанных с общественной перестройкой, расцветом банковского дела. Слова распределяются по разным функциональным сферам, изменяется их стилистическая тональность.

Анализ формирующихся терминов кредитной сферы рассматриваемого перио-

да, соотносимых с существенными признаками понятия «кредит», позволяет выделить ряд лексико-семантических групп в структуре поля кредитной лексики. Это ЛСГ «объекты кредитных отношений», «гарантии обеспечения кредита», «ссудный платеж», «субъекты кредитной деятельности», «кредитные операции», «документы, оформляющие кредитные отношения». Состав отмеченных в этот период лексико-семантических групп включает 236 номинаций (с учетом графико-фонетических вариантов – 279 номинаций). Данные номинативные единицы, извлеченные путем сплошной выборки из пяти авторитетных исторических и этимологических словарей немецкого языка, послужили материалом для исследования.

Обилие номинаций, функционирующих в сфере кредитной деятельности в немецком языке периода становления его литературных норм свидетельствует о продолжающемся поиске оптимальных обозначений специальных понятий. В создании кредитной лексики используются все возможные источники и способы. Рассмотрим их соотношение, своеобразие и результаты.

Источники немецкой кредитной терминологии на позднем этапе ее развития

Существенную часть семантического поля кредитной лексики в это время составляли номинации, воспринятые из немецкого языка старшей поры, соотносящиеся с понятием «кредитные отношения». К ним принадлежали исконные прототермины (*schuld, glaube, leihen, würgen, darlehen, zahlung*), а также иноязычные по происхождению номинации (*pfand, zins, buch, brief*), ассимилированные немецким языком и ставшие частью внутриязыковой деривационной базы кредитной лексики. На этой базе были образованы и благодаря ей закрепились в языке кредитной сферы многочисленные формально-семантические объединения специальных номинаций.

Значительное количество специальных номинаций в рассматриваемый период приходит из внешних источников. Основными языками-донорами кредитной терминологии по-прежнему остаются латинский и итальянский языки. Латинская лексика играла значимую роль в немецком языке на протяжении всей его истории. В нововеерх-

ненемецкий период, когда в купеческой среде появилась своего рода мода на латинский язык, происходит даже нечто вроде реставрации древнейшей латыни. Появились и продолжительное время сохраняли латинскую форму номинации *chirographische Forderung* ‘рукописная долговое обязательство, задолженность’, *chirographischer Gläubiger, Chirographar, Chirographarius* ‘кредитор по торговым книгам, по долговой расписке’ [3, с. 38]. Образование такого деривационного ряда стало возможным благодаря заимствованию из латинской юридической лексики в 1668 г. лексемы *Chirograph(um)*. Параллельно функционировало и его немецкое соответствие – *Buchschuld* ‘долг, оформленный распиской (но не обеспеченный залогом)’, ставшее производящей основой для номинаций лиц, владеющих такой распиской (*Buchgläubiger*) или ее предоставляющих (*chirographarius debitor, Buchschuldner*) [3, с. 39].

Из новой латыни в XVIII в. была воспринята лексема *Insolvenz* ‘банкротство, неплатежеспособность’ (лат. *insolventia* ‘банкротство, неплатежеспособность’) [3, с. 8; 4, с. 201], а также номинация *Cavent/Kavent* ‘поручитель’, восходящая к латинскому слову [3, с. 98]. К латыни восходит и пришедшее в начале XVIII в. слово *Kreditiv* ‘верительная грамота, аккредитив’ [4, с. 236]. К концу рассматриваемого периода оно функционировало некоторое время параллельно с новым наименованием из латинского языка – *Akkreditiv/Accreditiv* ‘рекомендательное письмо, которым один человек открывает кредит другому у третьего’ [3, с. 8; 4, с. 10].

Не менее важную роль в расширении специального словаря на данном этапе развития кредитной терминологии сыграли такие западноевропейские языки, как итальянский и французский. Они выступали посредниками при передаче в немецкий язык специальной лексики не только из латыни, но и из древнефранцузского, арабского языков, иврита. Итальянский язык, несмотря на ослабление в XVI в. торговых отношений с Италией, продолжал поставлять в немецкий словарь специальные номинации, чему особенно способствовали купеческие (деловые) учебники, подражавшие итальянским образцам. А. Ширмер, исследователь торговой терминологии немецкого языка, отме-

чает, что итальянские выражения активно смешивались с немецким купеческим языком именно в то время, когда немецко-итальянская торговля уже потеряла свое значение [3, с. 28]. Так, в конце XVII в. появилось слово итальянского происхождения *del Credere/Delcredere/Delkredere* ‘поручительство, гарантия’ [4, с. 77]. Благодаря итальянскому посредничеству в начале XVII в. в немецкий язык вошел термин *giro* ‘безналичный расчет, передаточная надпись (на векселе)’, восходящий к лат. (либо греч.) *gyrus* ‘круг’ [5: 7, ст. 7549; 4, с. 165]. Названием, усвоенным во 2-й половине XVII в. немецким языком через итальянский язык, стало и слово *Aval* ‘аваль, поручительство по векселю’. Его этимология толкуется неоднозначно: слово могло быть образовано либо от лат. *ad vallem* ‘стоящая внизу’ (о подписи), либо от араб. *hawāla* ‘цепь; чередование’ [3, с. 25].

Номинация *Kapital* ‘капитал, сумма денег’ (от лат. *capitalis*), которая в предыдущий период имела форму *cavedal*, под влиянием французского языка в новый период изменилась – *capital*. Ее дериват *Kapitalist* ‘владелец денег’, образованный при помощи интернационального суффикса *-ist*, тоже испытывал в новый период влияние латинского и французского языков [3, с. 93].

Во 2-й половине XVII в. в дипломатический язык была заимствована номинация *Garantie* ‘поручительство, гарантийные обязательства’ (франц. *garantie*), которая получила общезыковое распространение и стала использоваться окказионально [4, с. 141; 6]. В 1709 г. зафиксирована и номинация лица *Garant* (франц. *garant*), служившая для обозначения поручителя [4, с. 142].

Одним из способов заимствования можно считать активно использовавшееся калькирование. Кальки в немецком языке были более употребительны, чем иноязычные лексемы, не случайно [3, с. 29]: в истории немецкого языка существовал период сознательного противостояния заимствованиям. На пуристические тенденции в развитии немецкой лексики указывали известные отечественные лингвисты. Н. Б. Мечковская, в частности, пишет, что «в составе немецкой общей лексики заимствований (без калек) почти в два раза меньше, чем в русской» [7, с. 20]. Широкая практика словообразовательного и семантического каль-

кирования в нововерхненемецкий период нередко обуславливала параллельное функционирование собственно немецких и иноязычных номинаций. Так, обозначение *Glauben* ‘кредит’ возникло раньше и отмечается даже в большем количестве примеров, чем *Kredit*; номинации *Glaub(n)er/Gläubiger* ‘кредитор, заимодавец’ употребляется так же часто, как и *Kreditor*. Полукалькой с французского языка является возникшая в XVII в. номинация *creditbrief/Kreditbrief* ‘кредитное письмо’ (из *letter de credit* ‘письменный перевод денежной суммы’), которое содержало ‘распоряжение одного банка другому предоставить человеку ссуду’ [8: 1, ст. 1353; 5: 2, ст. 639]. Вероятной калькой с лат. *usura usurarum* выступает композит *zinseszins/-zinsenzins* (1781 г.) ‘процент от вложенного капитала; процент с процентов’ (*zins von zins* [6; 4, с. 476; 5: 31, ст. 1515]).

Наиболее продуктивными в образовании кредитной лексики в рассматриваемый период оказались внутренние лексические и словообразовательные ресурсы нововерхненемецкого языка. Специальная лексика кредитной сферы обогащалась, во-первых, за счет слов, возникающих в ходе словообразовательных процессов на основе собственно немецких номинаций: *gläubigerin*, *wechselherr*, *buchschuldner*, *anleiher*, *darleiher*, *wucherschuld*, *buchschuld*, *schuldenzahlung*, *wuchergeschäft*, *schuldschein* и др.

Во-вторых, новые обозначения продуцировались на базе иноязычной лексики, воспринятой как в предшествующий, так и в нововерхненемецкий периоды. К примеру, номинация *hypothek*, восходящая к классическим языкам (др.-греч.), участвовала в деривации обозначений *hypothekarischer Schuldner*, *Hypothekar*, слово аналогичной этимологии *chirograph* лежит в основе обозначения *Chirographar*. Сюда же можно отнести косвенно связанные с долговыми отношениями номинации, производные от лексемы латинского происхождения *giro*: *giri(e)rung* ‘передаточная надпись (на векселе)’ [3, с. 74], *giratar* ‘векселедержатель’ [3, с. 74], *girogeschäft* ‘жиросделка,’ *giroverkehr* ‘операции по безналичному расчету’ [5:7, ст. 7549; 6], *Giro-Bank/girobank* и др.

Способы обогащения кредитной лексики на базе наличных словообразовательных ресурсов

Говоря о внутриязыковом словопродизводстве кредитных номинаций, на первый план следует вынести сложение. Это подчеркивают историки немецкого языка, отмечая для нововерхненемецкого периода резкое преобладание словосложения над всеми другими способами словообразования [2, с. 277]. В этот период окончательно утверждается новый тип словосложения – неполносложные образования, первоначально восходящие к синтаксическим сочетаниям, в которых флексия была переосмыслена как соединительный элемент. Так образовались многие композиты: *hypotheken + schuld* → *hypothekenschuld* ‘залоговое обязательство’, *juden + zins* → *judenzins* ‘процент, который берут евреи, ростовщический процент’, *schulden + schein* → *schuldenschein* ‘долговое обязательство’, *Darlehensgeschäft* ‘ссудные, заемные операции’, *Darlehensvertrag* ‘договор о предоставлении займа’ *zinseszins/zinsenzins* и др.

Однако в новообразованиях кредитной сферы, по-прежнему преобладают именно полносложные соединения, которые также выполняют функцию наименования или дифференциации понятий, связанных с кредитной сферой. Это новообразования, представляющие собой сложение кредитных прототерминов: *pfand + schuld* → *pfandschuld* ‘залоговое обязательство’, *wucher + schuld* → *wucherschuld* ‘долг с приносящего проценты займа’, *buch + schuld* → *buchschuld* ‘долг, оформленный распиской’; *Lombard + kredit* → *Lombardkredit* ‘ломбардный кредит’; *Faust + pfand* → *Faustpfand* ‘залог движимого имущества (букв.: ‘залог в кулаке)’; *zins + wucher* → *zinswucher* ‘не относящееся к налогам требование уплаты процентов’; *zins + fuss* → *zinsfuss*, *lombard + zinsfuss* → *lombardzinsfuss* ‘ломбардная процентная ставка’; *wechsel + herr* → *wechselherr* ‘банкир, владелец векселя’, *wechsel + bürge* → *wechselbürge* ‘поручитель по векселю’; *Wechsel + bürgschaft* → *Wechselbürgschaft* ‘поручительство по векселю’. Как показывает наш материал, в новонемецкий период для формирования кредитной терминологии примечательно расширение рядов номинаций, создаваемых на основе базисных лексем

schuld (*buchschuld*, *hypothekenschuld*, *pfandschuld*, *wucherschuld*) и *zins* (*zinseszins/zinsenzins*, *judenzins*).

Продолжается образование новых прототерминов-композигов и с использованием в роли опорного компонента общепотребительных лексем *papier* ‘документ, бумага’, *schein* ‘свидетельство’, *schreiben* ‘письменный документ’, *verschreibung* ‘запись’, *urkunde* ‘документ’, *vertrag* ‘договор’: *schuldpapier*, *lombardschein*, *pfandschein*, *schuldschein*, *kreditivschreiben*, *schuldurkunde*, *schuldverschreibung*, *pfandvertrag* и др.

Возникновение новых специальных номинаций в анализируемый период происходит также в ходе лексико-синтаксического словообразования – сращения, первые примеры которого обнаружены в ранне-нововерхненемецкий период. Этот способ особенно продуктивен при образовании лексем со значением кредитных операций или состояний: *Pfandhaftung* ‘ответственность за заложенную вещь’ – от *für pfand haften* ‘ручаться за залог’ + *ung*; *Pfandnehmung* ‘взятие в залог (кредитором), ипотечная операция’ – от *pfand nehmen* ‘брать залог’ + *ung*; *Pfandgebung* ‘отдача, передача залога (закладчиком)’ – от *pfand geben* ‘дать залог’; *Pfandnutzung* ‘пользование залогом с извлечением выгоды вместо уплаты процентов’ – от *pfand nutzen* ‘пользоваться залогом’ + *ung* [5:13, ст. 1609–1611]. Здесь последовательно используется продуктивный суффикс отвлеченных существительных *-ung*, используемый в образовании кредитных номинаций уже в древнейшие периоды истории немецкого языка [9:12, с. 225]. Такие сращения называют действия и состояния, частично сохраняя глагольные свойства.

Способом сращения также образованы некоторые номинации в группе «субъекты кредитной деятельности». Это обозначения ростовщика, имеющие коннотации либо употребляющиеся в переносном смысле: *Gurgel(ab)schneider* ‘головорез; кровосос’ ← *derjenige, der den gurgel schneidet* ‘тот, кто режет глотку’; *Halsabschneider* (грубопрост., уничиж.) ‘лихоимец’ ← *derjenige, der den hals schneidet* ‘тот, кто режет горло’; *Kopfabschneider* ‘ростовщик; процентщик’ (прост.) ← *derjenige, der den kopf schneidet* ‘тот, кто отрезает голову’.

Некоторые новые специальные лексемы нововерхненемецкого языка возникли в ходе морфологического словообразования. Основной его способ – это суффиксация, представленная в образовании номинаций субъектов кредита и объектов кредита. Производящими основами служили как собственно немецкие, так и иноязычные лексемы (глаголы, реже имена). Это прежде всего номинации субъектов кредитных отношений – лиц мужского рода, образованные суффиксальным способом – посредством присоединения суффикса *-er* к основе приставочного глагола: *Anleiher* ← *anleih(en)* + *er*, *Darleiher* ← *darleih(en)* + *er*, *Ausleiher* ← *ausleih(en)* + *er*. Все большее распространение получают суш. женского рода с суффиксом *-in*. Так образованы номинации *gläubigerin* ← *gläubiger* + *in*; *selbstschuldnerin* ← *selbstschuldner* + *in*. Суффиксальным способом новые термины образуются и на словообразовательной базе заимствований (*giri(e)rung* ← *girier(en)* + *ung*).

Вместе с заимствованиями в язык входят и интернациональные суффиксы, преимущественно со значением лица: *-ist*, *-ant*, *-ent*, *-ier*, *-eur*, *-leur* и *-or*. Они употребляются, как правило, в словах интернациональных, заимствованных из других языков: *Kapitalist*, *Cavent/Kavent*, *Bankrotteur*. Исследователи отмечают, что некоторые из этих суффиксов (напр.: *-ist*, *-ant*) стали продуктивными и на немецкой почве, сравн.: *gigant* ‘переводящий’ [10, с. 168–169].

Другие способы создания кредитной лексики

Семантическая деривация, хотя и не относится к доминирующим способам создания кредитной лексики, в отмеченный период имеет место. В содержательной структуре некоторых номинаций отмечается уход одного и нескольких кредитных ЛСВ либо, наоборот, появление дополнительных ЛСВ со специальным значением.

Такое семантическое развитие переживала, например, номинация *hypothek*, известная в ранненововерхненемецкий период только в значении: ‘долговое и залоговое свидетельство (договор залога) недвижимого имущества, закладная’. К XVIII в. названное значение уходит, а в содержательной структуре лексемы появляются новые значения – широкое ‘залог, гарантия’ или

более узкое ‘залог недвижимого имущества’; а также вторичное, возникшее на основе переноса по смежности: ‘надежность, уверенность в имуществе, платежеспособности другого, как гарантия’ [4, с. 194; 8:2, ст. 1344; 11:3, с. 384]. Изменялось содержание полисеманта *zins*. За формой единственного числа этой номинации закрепляется значение ‘поземельный налог; арендная плата’, ставшее впоследствии историзмом, форма же множественного числа *zins(e)/zinsen/tinsen* выражает лишь одно специальное значение ‘плата, возмещение за заем, ссуду капитала’ [8:4, ст. 1723; 5: 31, ст. 1473].

Вновь появляющимся номинациям иноязычного происхождения нередко был свойствен синкретизм семантики, поэтому при их освоении в действие тоже вступали семантические процессы. Так, лексема *Lombard* в XIII в. использовалась для обозначения итальянских купцов, особенно менял (выходцев из Ломбардии); в ранненововерхненемецкий период называла ростовщиков и менял; со второй половины XVII в. итанивится обозначением ссудных домов и банков: *Lombard* и *Leihbank*, *Leihhaus* (франц. *maison de Lombarde*). К XIX в. данная номинация становится еще и названием объекта кредита – ссуды под залог, гарантии кредита – ‘залог’, а также самой операции – ‘ссужение’ (1865 г., 1894 г.) [4, с. 255; 11:4, с. 22].

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что ведущую роль в обогащении состава кредитной лексики играет морфологическое словообразование на базе наличных словообразовательных ресурсов (76,7 % от общего числа лексем). Важную роль также играет пополнение лексики кредитной сферы готовыми единицами в ходе процессов лексического заимствования (15,7 % от общего числа лексем). На данном этапе имеет место и семантическая деривация (7,6 % от общего числа лексем).

Заключение

В рассматриваемый период в немецком языке большая часть иноязычных терминов была известна уже до XVII в., поэтому развитие состава немецкой кредитной лексики происходило преимущественно за счет внутриязыковых ресурсов в ходе

семантической и морфемной деривации при явном преобладании сложения. В итоге в составе новой, формирующейся терминологической лексики отмечаются два основных генетико-стилистических пласта, постоянное взаимодействие которых способствует расширению специального словаря. Это, во-первых, собственно немецкая литератур-

ная лексика, включающая слова, унаследованные из языка предыдущих периодов, а также новые слова, возникшие в ходе словообразовательных процессов. Во-вторых, это иноязычные заимствования, появление которых в немецком языке было обусловлено социально-экономическими условиями развития государства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sonderegger, St. Grundzüge deutsche Sprachgeschichte: Diachronie des Sprachsystems : in 2 bd. / St. Sonderegger. – Berlin ; New York : W. de Gruyter, 1979. – Bd. 1 : Einführung, Genealogie, Konstanten. – 354 s.
2. Филичева, Н. И. История немецкого языка / Н. И. Филичева. – М. : Академия, 2003. – 145 с.
3. Schirmer, A. Wörterbuch der deutschen Kaufmannssprache / A. Schirmer. – Straßburg : Trübner, 1911. – 217 s.
4. Köbler, G. Deutsches Etymologisches Wörterbuch [Electronic resource] / G. Köbler. – Mode of access: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>. – 1995 – 484 s. – Date of access: 22.11.2020.
5. Grimm, W. Deutsches Wörterbuch / W. Grimm, J. Grimm : 16 Bde in 32 Teilbänden. – Leipzig : Hirzel, 1854–1961. – 16 Bde (32 Teilbde). – 34824 s.
6. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen (nach Pfeifer) [Electronic resource] // DWDS: Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. – Mode of access: <http://dwds.de/>. – Date of access: 10.11.2020.
7. Мечковская, Н. Б. Помогут ли различия между онтогенезом русского и немецкого языков доказать гипотезу лингвистической относительности Сепира Уорфа? / Н. Б. Мечковская // Проблемы онтолингвистики : материалы Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 26–28 июля 2013 г. / Рос. гос. пед. ун-т; редкол.: Т. А. Круглякова (отв. ред.) [и др.]. – СПб., 2013. – С. 17–24.
8. Adelung, J. Ch. Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart [Electronic resource] / J. Ch. Adelung. – Leipzig, 1793–1801. – Mode of access: https://www.digitalesammlungen.de/index.html?c=kurzauswahl&l=de.&adr=lexika.digitale_sammlungen.de/adelung/. – Date of access: 25.11.2020.
9. Fleischer, W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, I. Barz. – 4 völlig neu bearb. Aufl. – Berlin : W. de Gruyter, 2012. – 484 s.
10. Степанова, М. Д. Словообразование современного немецкого языка / М. Д. Степанова. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1953. – 375 с.
11. Herders Conversations-Lexikon : 5 Bde. – 1. Auflage. – Freiburg im Breisgau : Herder'sche Verlagsbuchhandlung, 1854–1857. – 5 Bde.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.12.2020

УДК 811.161.1'373.231''20...''(476.5)

Татьяна Владимировна Скребнева

канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова

Tatiana Skrebneva

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics
of Vitebsk State University named after P. M. Masherov

e-mail: skrebneva81@gmail.com

ЖЕНСКИЙ ИМЕННИК ЖИТЕЛЕЙ ВИТЕБСКОГО РАЙОНА 2-й ПОЛОВИНЫ XX в.: ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Устанавливаются особенности развития женской подсистемы антропонимикона Витебского района во 2-й половине XX в. Локальный именной белорусского села показан как система, развивающаяся в русле общих с городом антропонимных процессов, что не исключает ее своеобразия в качественном и количественном отношении. Данные по Витебскому району сопоставляются с материалами исследователей по развитию антропонимии сельских районов Российской Федерации.

Female Name Book of Residents of the Vitebsk Region of the 2nd Half of the XXth Century: Developmental Features

The article establishes the features of the development of the female subsystem of the anthroponymicon of the Vitebsk region in the 2nd half of the 20th century. The local name of the Belarusian village is shown as a system that develops in line with the anthroponymic processes common with the city, which does not exclude its uniqueness in qualitative and quantitative terms. Data on the Vitebsk region are compared with the materials of researchers on the development of anthroponymy in rural areas of the Russian Federation.

Введение

Витебский район как административная единица был образован 17 июля 1924 г. и просуществовал до 15 февраля 1931 г. В 1937 г. район был восстановлен, при этом его окончательные границы сложились только к 1960 г. На территории района находятся 13 сельсоветов (Бабиничский, Вороновский, Вымнянский, Задубровский, Зароновский, Запольский, Куринский, Летчанский, Мазоловский, Новкинский, Октябрьский, Туловский, Шапечинский) и два поселковых совета – Суражский и Яновичский. На востоке Витебский район граничит с Велижским и Руднянским районами Российской Федерации.

Исследование особенностей ономастической системы жителей Витебщины является одним из приоритетных направлений деятельности коллектива ученых филологического факультета Витебского государственного университета. Витебская ономастическая школа под руководством профессора А. М. Мезенко достигла результатов в описании антропонимии, урбанонимии, ойконимии, экклезионимии, лимнонимии, зоонимии региона (работы А. М. Мезенко, В. М. Генкина, Г. К. Семеньковой, О. А. Лу-

киной, Ю. М. Галковской, М. Л. Дорофеевко, Т. Ю. Васильевой и др.). Актуальность данного исследования связана с тем, что локальные сельские антропонимные системы Витебского региона недостаточно изучены по сравнению с городскими.

Цель исследования – установить особенности развития женской подсистемы именника жителей Витебского района во 2-й половине XX в.

Поставленная цель реализуется путем решения следующих задач:

- 1) составить список женских личных имен, бытовавших в Витебском районе в очерченный временной период;
- 2) проанализировать количественный и качественный состав именника;
- 3) сопоставить полученные результаты с данными по г. Витебску и другим регионам.

Материалом исследования послужил перечень личных имен жителей Витебского района, составленный в ходе анализа книг записи актов гражданского состояния, хранящихся в Архиве органов ЗАГС Главного управления юстиции Витебского облисполкома. Антропонимные данные собирались на шести годовых контрольных срезах,

которые охватили общий период с 1944 по 1994 г. Всего нами изучено 3 629 актовых записей о рождении, из них за новорожденными девочками закреплено 1 776 записей. Все личные имена в статье приведены в соответствии с их орфографией в оригинале документов.

Перспектива дальнейшего исследования связана с расширением его хронологических рамок, а также с установлением особенностей развития мужского именника жителей Витебского района.

Нами использовались методы: инвентаризации ономастического материала, описательный, сравнительно-сопоставительный, элементы статистического анализа.

Статистическая организация женской подсистемы именника жителей Витебского района

Репертуар женских имен жителей Витебского района во 2-й половине XX в. включает в себя 96 антропонимных единиц, из них 12 (12,5 %) являются «сквозными»: они зафиксированы на каждом контрольном срезе и поддерживают преемственность традиций присвоения имени среди разных поколений (*Анна, Валентина, Екатерина, Елена, Жанна, Людмила, Мария, Надежда, Наталья, Ольга, Светлана, Татьяна*).

Наряду с нормативными формами личных имен, закрепленными в лексикографических изданиях, в качестве официальных антропонимов в записях о рождении Витебского района зафиксированы варианты имен:

1) орфографические, связанные с удвоенными написаниями согласных: *Жанета, Жана, Иннеса*;

2) фонетические, определенная часть из них связана с билингвизмом.

Фонетические написания отражают «аканье» в произношении имен (*Антанина, Аксана, Палина*), «дзеканье» (*Дзіна*), произношение в конце слова согласного губно-зубного мягкого звука [ф'] как твердого [ф] (*Любов*), упрощение группы согласных *жд* до *ж* (*Надежа*). Именные формы *Райса, Тайса, Зинайда* образованы путем замены ударной гласной фонемы <и> на согласную <Ј>, сопровождающейся изменением места ударения в антропониме.

Имя *Александра* на срезе 1944 г. единожды передано в сокращенном написа-

нии, а именно *Ал-дра*. Вероятно, это связано с длиной именования и повышенной распространенностью парного мужского имени *Александр*, которое также единично было передано как *Ал-др*, в т. ч. в составе отчества (*Ал-дрович*).

В официальном сельском антропонимиконе отмечены гиперкорректные формы, связанные с написанием безударного «о» на месте этимологического «а», как правило, в первом предударном слоге: *Голина, Екоте-рина, Елизовета, Лориса, Морина, Томара*.

В качестве официальных имен зафиксированы гипокористики *Лена, Лида, Лиля, Люба, Феня, Наташа*, квалитатив *Марфуша*. Устойчивостью в сельском именнике отличается сокращенная форма *Рита*, закрепленная за новорожденными девочками в 1964, 1974, 1984 и 1994 гг. Представленность в официальных документах гипокористической формы может не соответствовать индивидуальным представлениям именователя о корректности полной формы его имени. В таких случаях мы можем наблюдать случаи смены личного именования. В частности, в 1974 г., достигнув возраста 17 лет, жительница Витебского района *Аля* меняет свое имя на *Алла*. Аналогичные ситуации можно наблюдать и в витебском городском антропонимиконе, они были ранее описаны нами [1].

В целом подчеркнем, что фиксация в записях о рождении вариантов антропонимов, в особенности разговорных, просторечных, гиперкорректных, более характерна для периода Великой Отечественной войны и первого послевоенного десятилетия, когда вопросы грамотности административных кадров, очевидно, по объективным причинам были менее приоритетными по сравнению с другими.

Исследование статистической организации антропонимикона Витебского района проведено в соответствии с методикой В. Д. Бондалетова [2]. Вычисление среднего коэффициента одноименности (далее – СКО) путем деления числа новорожденных девочек на количество женских имен позволило выделить статистические части женской региональной именной подсистемы: частые (популярные), редкие, единичные имена. Изменение количественных параметров женского именника жителей Витебского района во 2-й половине XX в. отражено в таблице 1.

Таблица 1. – Количественные характеристики женской подсистемы именника жителей Витебщины

Срез	Количество новорожденных	Новорожденных девочек	Женских имен	СКО
1944	400	190	49	3
1954	744	356	42	8
1964	925	444	47	9
1974	569	310	41	7
1984	586	288	41	7
1994	404	188	46	4

Как видно из таблицы, минимальный уровень концентрации характерен для антропонимикона в период Великой Отечественной войны, а максимальный – в годы хрущевской «оттепели» (срезы 1954 и 1964 гг.) приходится на ее начало и конец. Снижение концентрации в Витебском районе начинается в 1970-е гг. (период застоя) и продолжается в период перестройки.

Особенности сельского именника по сравнению с городским

Занимаясь исследованием особенностей антропонимии г. Витебска 2-й половины XX в. в динамическом и социолингвистическом аспектах [3], не можем не установить специфики сельского именослова Витебщины по сравнению с городским:

1. Направленность тенденции к концентрации на соответствующих исторических этапах в городе и селе аналогична, однако снижение концентрации в селе отмечено на десятилетие раньше (1974 г., в г. Витебске – с 1984 г.).

2. Городской антропонимикон превосходит сельский в количественном отношении, предельный разрыв между численным составом женского репертуара имен в городе и селе приходится на 90-е гг. XX в. и составляет 53 единицы (г. Витебск – 99 женских имен, Витебский район – 46).

3. Активное употребление в сельской местности ряда традиционных антропонимных единиц отстает от их актуализации в городе приблизительно на 10–20 лет. Данный вывод, конечно, является условным, поскольку изменения в антропонимиконах регистрировались нами на годовых срезах. К примеру, на десятилетие позже в именослове Витебского района зафиксированы имена *Ирина* (с 1954 г.), *Марина* (с 1964 г.), *Анжелика* (с 1974 г.), *Кристина* (с 1984 г.), *Яна* (с 1994 г.); двумя десятками лет позже – *Диана* (с 1964 г.), *Виктория* (с 1974 г.), *Ка-*

рина и *Снежана* (с 1994 г.). Случаи, когда сельский антропонимикон опережает городской по времени проникновения в него личных именованных, немногочисленны: *Алиса* (г. Витебск – 1964 г., Витебский район – 1944 г.), *Оксана* (1954 /1964 г.). Имена *Альвина*, *Инна*, *Юлия* (1954 г.), *Ада*, *Рита* (1964 г.), *Алеся/Олеся* (1974 г.), *Христина* (1994 г.) входят в активное употребление в г. Витебске и Витебском районе одновременно.

4. В записях о рождении жителей сельской местности по сравнению с городом более широко представлены гиперкорректные написания личных имен.

А. В. Шипилов так определяет противоположность и взаимосвязь городского и сельского социумов: «Деревня производит пищу, город – смыслы. Обмен этими продуктами между городом и деревней – необходимое условие реального существования социума... И если деревня – причина существования города, то город – цель бытия деревни» [4, с 34, 35]. В процессе формирования культурного пространства город доминирует, в силу этого сельский именник во 2-й половине XX в., как показывает наш материал, тяготеет к качественному сближению с городским. В период Великой Отечественной войны на долю общих имен в женской подсистеме антропонимикона жителей г. Витебска и Витебского района приходится 41 единица, что составляет 49,39 % городского и 83,67 % сельского именного репертуара. Удельный вес общих имен в среде города существенно уступает показателям по Витебскому району, которые достигают максимального уровня в годы брежневского «застоя»: 1954 г. – 37 единиц, г. Витебск – 45,76 %, Витебский район – 88,09 %; 1964 г. – 41 единица, соответственно 56,16/87,23 %; 1974 г. – 38 единиц, 52,77/92,68 %. Расширение ассортимента женских личных имен в Витебском районе

приходится на 80–90-е гг. XX в.: 1984 г. – 35 общих единиц, для Витебска это 42,16 %, для Витебского района – 85,36 %, 1994 г. – 36 единиц, соответственно 36,36/78,26 %.

Популярный именной репертуар в Витебском районе

Состав частых женских имен на выделенных контрольных срезах в Витебском районе следующий (антропонимы приведены в алфавитном порядке):

1944 г.: *Антонина, Валентина, Вера, Галина, Евгения, Евдокия, Екатерина, Елена, Елизавета, Зинаида, Зоя, Лариса, Лида, Лидия, Любовь, Людмила, Мария, Надежда, Нина, Раиса, Тамара, Татьяна.*

1954 г.: *Алла, Валентина, Вера, Галина, Зинаида, Лариса, Любовь, Людмила, Мария, Надежда, Наталья, Нина, Раиса, Светлана, Тамара, Татьяна.*

1964 г.: *Алла, Анна, Антонина, Валентина, Вера, Галина, Елена, Жанна, Ирина, Лилия, Любовь, Людмила, Надежда, Наталья, Нина, Ольга, Светлана, Татьяна.*

1974 г.: *Анжела, Елена, Ирина, Любовь, Людмила, Наталья, Оксана, Ольга, Светлана, Татьяна.*

1984 г.: *Алеся/Олеся, Анастасия, Анна, Виктория, Екатерина, Елена, Ирина, Надежда, Наталья, Ольга, Светлана, Татьяна, Юлия.*

1994 г.: *Александра, Анастасия, Антонина, Валерия, Виктория, Дарья, Евгения, Екатерина, Елена, Ирина, Кристина,*

Марина, Мария, Наталья, Оксана, Ольга, Светлана, Татьяна, Юлия.

В таблице 2 мы проиллюстрировали, как происходило обновление первой пятерки самых популярных женских имен в Витебском районе. Цифры от 1 до 5 в графах таблицы указывают на ранг, который занимал конкретный антропоним в рейтинге популярности. Наиболее употребительными на длительном временном отрезке были имена *Татьяна, Наталья, Светлана*. Они устойчиво входили в число пяти самых частотных именовании в течение 4-х десятилетий. Первые пятерки имен повышенной употребительности 1944 и 1994 гг. совпадают только в одном имени – *Мария*, популярность которого возрождается в 1990-е гг. На смену лидерам середины XX в. (*Валентина, Галина, Тамара, Надежда, Вера*) в конце XX в. приходят новые – *Юлия, Екатерина, Анастасия, Дарья*.

В данной статье мы не останавливаемся на динамике первой десятки имен повышенной употребительности, поскольку практически на всех контрольных срезах первая десятка самых частотных единиц женского и мужского антропонимного репертуара в Витебском районе закрывает список частотных антропонимов. Таким образом, получается, что на небольшой территории с относительно малочисленным населением основная номинативная нагрузка ложится на первые пять популярных именовании.

Таблица 2. – Первая пятерка популярных женских имен жителей Витебского района

Имя	1944 г.	1954 г.	1964 г.	1974 г.	1984 г.	1994 г.
Валентина	1	1	5	–	–	–
Галина	2	2	–	–	–	–
Мария	3	–	–	–	–	5
Тамара	3	–	–	–	–	–
Надежда	4	4	–	–	–	–
Вера	5	–	–	–	–	–
Людмила	–	2	4	–	–	–
Татьяна	–	3	3	4	3	–
Наталья	–	5	5	3	2	–
Елена	–	–	2	2	3	–
Светлана	–	–	1	1	5	5
Ольга	–	–	–	3	1	3
Ирина	–	–	–	5	–	–
Юлия	–	–	–	–	4	2
Екатерина	–	–	–	–	–	4
Анастасия	–	–	–	–	–	1
Дарья	–	–	–	–	–	5

Особенности женского именника Витебского района по отношению к сельским районам Российской Федерации

Установлению особенностей развития женского именника Витебского района во 2-й половине XX в. способствует сопоставление его характеристик с результатами исследователей по другим регионам.

Сравнение первой пятерки популярных имен в Витебском районе в 1960-е гг. с данными В. А. Никонова по именникам сельских районов 10 областей Европейской России [5, с. 74–75] показывает достаточно высокий процент совпадения в Витебском районе и сельских районах Курской (57 %) и Тульской (44 %) областей. Процент совпадения первой пятерки имен повышенной популярности в локальном сельском антропонимиконе Беларуси и российских регионов нашел отражение в таблице 3. Он рассчитывался следующим образом: за 100 %

мы принимали количество уникальных личных имен, входящих в первую пятерку популярных именованных в сравниваемых регионах. Обратим внимание на то, что понятие «первая пятерка популярных именованных» в некоторой степени условно, т. к. количество личных имен, входящих в ее состав, может быть больше 5 в том случае, если несколько имен имеют одинаковое количество именованных и, следовательно, занимают одну ранговую позицию. К примеру, для Витебского района и сельских районов Курской области 100 % составили 7 именованных (*Валентина, Людмила, Татьяна, Наталья, Елена, Светлана, Галина*). 4 имени из этого списка (*Татьяна, Валентина, Наталья, Людмила*) совпадают в рамках первой пятерки популярных именованных в российском и белорусском регионах и составляют 57% ($4 \times 100 : 7$).

Таблица 3. – Совпадение пятерки самых частотных женских имен в Витебском районе и сельских районах областей Европейской России в 60-е гг. XX в.

Область Российской Федерации (сельские районы)	Пять самых популярных имен	Совпадения с данными по Витебскому району, %
Курская	Татьяна, Валентина, Галина, Наталья, Людмила	57
Калужская	Татьяна, Валентина, Галина, Нина, Любовь	22
Тульская	Татьяна, Галина, Валентина, Елена, Надежда	44
Ярославская	Елена, Татьяна, Галина, Любовь, Надежда	22
Костромская	Галина, Татьяна, Елена, Валентина, Надежда	37
Владимирская	Галина, Татьяна, Надежда, Елена, Наталья, Ольга	33
Тамбовская	Татьяна, Надежда, Галина, Наталья, Валентина	37
Пензенская	Татьяна, Галина, Наталья, Любовь, Надежда	22
Ульяновская	Татьяна, Наталья, Галина, Любовь, Валентина	37
Куйбышевская	Татьяна, Ольга, Галина, Валентина, Надежда	22

Как мы можем заметить, популярный антропонимный набор рассматриваемых территорий не тождественен в силу существования моды на имена в разных регионах.

Опираясь на исследование Э. В. Копыловой по г. Астрахани и Астраханской области [6, с. 103], приходим к выводу, что в женской подсистеме именованности Витебщины количественная диспропорция между именованным фондом города и деревни более выражена, нежели в Астраханском регионе, где они практически совпадают, за исключением 1960 г., когда сокращается именованность села: 1940 г.: Астрахань – 65 имен, Астраханская область – 68; 1950 г.: 45/43; 1960 г.: 54/35; 1970 г.: 49/46. Соотнесем с результа-

тами нашего исследования: 1941–1944 г.: Витебск – 83 женских имени, Витебский район – 49; 1954 г.: 81/42; 1964 г.: 73/47; 1974 г.: 72/41.

Заключение

Таким образом, приходим к выводу о том, что локальный именованник белорусского села во 2-й половине XX в. – это система, развивающаяся в русле общих с городом антропонимных процессов, но обладающая спецификой, которая проявляется на уровне количественного и качественного наполнения. Новизна полученных результатов связана с тем, что объектом сопоставительного исследования явился именованник жителей Ви-

тебского района, не выступавший объектом системного изучения, тогда как антропонимия г. Витебска во 2-й половине XX в. опи-

сана в научных работах представителей витебской ономастической школы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скрёбнева, Т. В. Смена имени в контексте социокультурных реалий 2-й половины XX века / Т. В. Скрёбнева // Вест. БДПУ. Сер. 1, Педагогика. Психология. Филология. – 2009. – № 1 (59). – С. 59–62.
2. Бондалетов, В. Д. Русская ономастика / В. Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
3. Скрёбнева, Т. В. Антропонимикон современного белорусского города в динамическом и социолингвистическом аспектах (на материале русскоязычных личных имен г. Витебска) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Т. В. Скрёбнева ; БГУ. – Минск : [б. и.], 2010. – 23 с.
4. Шипилов, А. В. Иное города. Крестьянский мир / А. В. Шипилов // Человек. – 2006. – № 2. – С. 34–45.
5. Никонов, В. А. Имя и общество / В. А. Никонов. – М. : Наука, 1974. – 278 с.
6. Копылова, Э. В. Сопоставление женского именника г. Астрахани и области. Динамика, статистическая и социальная структура (1900–1970 гг.) / Э. В. Копылова // Ономастика Поволжья : материалы VI конф. по ономастике Поволжья. – М., 1991. – С. 102–110.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 15.05.2020

УДК 303.022: 81'42

Екатерина Ивановна Ядченко

соискатель каф. речеведения и теории коммуникации
Минского государственного лингвистического университета

Yekaterina Yadchenko

Post-Graduate Student of the Department of Speech and Communication Theory
of Minsk State Linguistic University

e-mail: jadtschenko@mail.ru

ДИСКУРСИВНЫЙ КОНСТРУКТ «ГИБРИДНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МИГРАНТОВ» КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Статья выполнена в рамках лингвистического дискурс-анализа. Рассматривается дискурс мигрантов как продукт коммуникативно-дискурсивной природы, вплетенный в социальный контекст. Под мигрантами понимаются индивиды, физически проживающие и формирующие свою идентичность на стыке нескольких культур, т. е. в дискурсивном пространстве потенциальной гибридности. Объектом исследования выступает «гибридная идентичность мигрантов», которая реконструируется из дискурса мигрантов как дискурсивный конструкт, имеющий иерархическую структуру. Автор реконструирует гибридную идентичность мигрантов лингвистическими методами посредством анализа и описания дискурса мигрантов и целого ряда социальных контекстов, в которых формируется дискурс мигрантов. Статья демонстрирует потенциал лингвистической методологии для социальных наук и предлагает интегративный взгляд на исследуемый объект.

Discursive Construct «Hybrid Identity of Migrants» as an Object of Linguistic Research

The paper was written in the linguistics discourse analysis. The author considers discourse of migrants as a product of a communicatively discursive nature, woven into a social context. Migrants are understood as individuals physically living and forming their identity at the junction of several cultures, that is, in the discursive space of potential hybridity. The object of the research in this article is the “hybrid identity of migrants”, which is reconstructed by the author from the discourse of migrants as a discursive construct with a hierarchical structure. The author reconstructs the hybrid identity of migrants using linguistic methods by analyzing and describing the discourse of migrants and a number of social contexts in which migrant discourse is formed. The article demonstrates the potential of linguistic methodology for the social sciences and provides an integrative view of the object under study.

Введение

Понятие национально-культурной идентичности мигрантов уже несколько десятилетий является незыблемым объектом исследования как в отечественной, так и в зарубежной гуманитарной науке. Изучением национально-культурной идентичности занимаются философия, социология, психология, педагогика. В последние годы проблемы, вызванные глобальными миграционными процессами, интересуют и лингвистику. Это связано прежде всего со смещением фокуса исследования лингвистической науки с языка как системы на индивидуальную речь и формированием дискурсивной парадигмы знания. При этом в фокус внимания исследователя дискурс попадает в единстве

трех его составляющих: 1) уровень действительности; 2) концептуальный уровень, или категоризация действительности в дискурсе; 3) языковая репрезентация [1]. Если второй и третий уровни широко изучаются в рамках современной лингвистики, то уровень социальной действительности традиционно являлся объектом социологии, философии, а в случае мигрантов – и культурологии. Поэтому для изучения дискурса мигрантов нам необходимо привлечение социальных теорий, которые позволили бы найти ответы на следующие вопросы: 1) Какова взаимосвязь дискурсивной картины мира индивида [1, с. 47] с социокультурным устройством общества? 2) Как изменение жизненного (социокультурного) пространства индивида способствует трансформации этой дискурс-картины мира? 3) Привлечение каких социокультурных контекстов необходимо для максимально полного описания дискурс-картины мира мигрантов?

Научный руководитель – Т. В. Поплавская, доктор филологических наук, профессор кафедры речеведения и теории коммуникации Минского государственного лингвистического университета

Мы понимаем под мигрантами индивидов, физически проживающих и формирующих свою идентичность на стыке нескольких культур. В качестве вспомогательной социальной теории для нашего лингвистического исследования мы предлагаем теорию *Критического дискурс-анализа* (КДА), разработанную в рамках Дуйсбургской школы дискурса (Зигфрид Егер), которая предлагает свое понимание идентичности.

Потенциал Критического дискурс-анализа в изучении гибридной идентичности мигрантов

Идейно-философским основанием Дуйсбургского КДА послужила конструктивистская теория дискурса М. Фуко. Согласно данной теории, социальная реальность не является онтологической категорией, а конституируется обществом в определенном временном отрезке посредством дискурсов, т. е. является продуктом жизнедеятельности человека, общества. Дискурсивная реальность не отражает целиком и полностью предметный мир, а лишь предлагает одно его «прочтение», характерное для определённой эпохи (например, дискурс глобализации, дискурс миграции, дискурс эмансипации) [2–4]. Она создает предпосылки для субъектообразования. Исходя из этого, «любой индивид становится “вплетенным” в дискурсивный контекст, формируется в дискурсе и при помощи дискурса» [1, с. 139].

Дискурс – это явление, которое имеет знаковую природу, а значит, его изучение становится возможным только в том случае, если он получил знаковую реализацию, т. е. вербализован в речи (дискурсии), которая получает свое физическое воплощение в фиксированном тексте (невербализованные элементы дискурса З. Егер определяет как «поле потенциального значения»). Широко известны определения Т. Ван Дейка: «Дискурс – это сложное коммуникативное явление, включающее текст и сознание говорящего и слушающего» и «дискурс есть текст плюс социальный контекст» [5].

Помещая текст в дискурсивное пространство, З. Егер определяет его как *дискурс-фрагмент* [6, с. 39]. В качестве дискурс-фрагмента может выступать не только текст, но и определенная его часть, темати-

чески связанная с тем или иным общественным дискурсом. При этом сам З. Егер указывает на то, что соотношение понятий «текст» и «дискурс-фрагмент» является довольно проблематичным, т. к. практически каждый текст почти никогда не является тематически однородным и включает элементы нескольких дискурсов, развивает уже существующие дискурсы и порождает новые [6, с. 112]. В таком понимании текст никогда не является только индивидуальным продуктом, а всегда “вплетен” в социоисторический контекст и содержит фрагменты надындивидуальных социо-исторических дискурсов (принцип интертекстуальности). Именно этот принцип позволил в нашем исследовании совершить переход от уровня индивидуальной дискурсии к уровню дискурса мигрантов как коллективного продукта и взглянуть на него как на целостное социально-коммуникативное явление, формирующееся в определенном времени и определенном месте. Фрагменты дискурса мигрантов мы находим в каждом коммуникативно-дискурсивном процессе, в котором мигранты принимают непосредственное участие, т. е. вносят свой коммуникативный вклад в коллективный дискурсивный продукт, формируя тем самым новую оценку и значение, а значит, способствуют трансформации социальной реальности и культуры. Это ток-шоу, телевизионные репортажи, обсуждения в соцсетях, комментарии событий в Интернете, сформированные вокруг темы мигрантов и их идентичности.

Как отмечает З. Егер, индивидов следует рассматривать как субъектов, с одной стороны, влияющих на развитие и трансформацию дискурсов в рамках определенной культуры, а с другой стороны, вовлеченных в культурно обусловленные «дискурсивные сплетения» [6, с. 22]. Иначе любая культура, будучи средой, в которой физически находятся индивиды, предлагает всем ее носителям ограниченный набор характерных для нее дискурсивных содержаний, аргументативно-интерпретативных моделей, детерминирующих действия и поведения индивидов (например, в некоторых арабских обществах женщина не может водить машину). Вследствие этого культура регулирует число возможных значений, функционирующих в определенном обществе. В таком понимании мигрант – это ин-

дивид, совершивший физическое перемещение из одной культуры в другую и находящийся на пересечении различных систем знаний, суждений, ценностей и оценок, для обозначения которых С. Шелик вводит специальный термин «дискурсивное предложение идентичности» [7, с. 38]. Согласно этой немецкой исследовательнице, мигранты «совершают движение от специфического биографического момента в *дискурсивное пространство потенциальной гибридности*» [7, с. 12].

С. Шелик проводит черту между «национальными дискурсами» [7, с. 77] и «немецкими дискурсами» [7, с. 68]. Национальные дискурсы (*дискурсы пространства-донора*) можно определить как набор знаний, ценностей, оценок, полученных индивидом из национально-культурного контекста-донора (до момента миграции либо, в случае мигрантов второго поколения, не напрямую, а опосредованно, через родителей, диаспору и пр.) и детерминирующих его поведение. Под немецкими дискурсами (*дискурсы пространства-реципиента*) понимаются дискурсы современного немецкого общества, конфронтирующие с национальными дискурсами различных культурных сообществ в рамках нового социокультурного пространства и направленные на изменение систем знаний, оценок, ценно-

стей индивида и его поведения (например, ношение хиджаба у мусульманских женщин, проживающих в современной Европе).

Конфронтация разных национальных дискурсов в рамках одного общества происходит не сама по себе, а становится возможной ввиду того, что дискурсы идентичности представляют собой динамическое явление, т. е. постоянно меняющийся продукт коммуникативной деятельности активных субъектов, которые объединены общими коммуникативными целями и условиями, в которых осуществляется производство дискурсов. Одним из компонентов этих условий является наличие адресата (для мигрантов – это принимающее общество). В соответствии со спецификой адресата формируются коммуникативные цели и стратегии, определяющие специфику дискурса. Иными словами, дискурс мигрантов является вторичным по отношению к дискурсу миграции (т. е. дискурсу принимающего общества о мигрантах). Он формируется как некий специфический ответ мигрантов принимающему обществу.

Это позволило нам взглянуть на дискурс мигрантов как на коммуникативное явление, получающее свое физическое воплощение в речи при помощи языковых средств. Значит, оно может быть изучено лингвистическими методами.

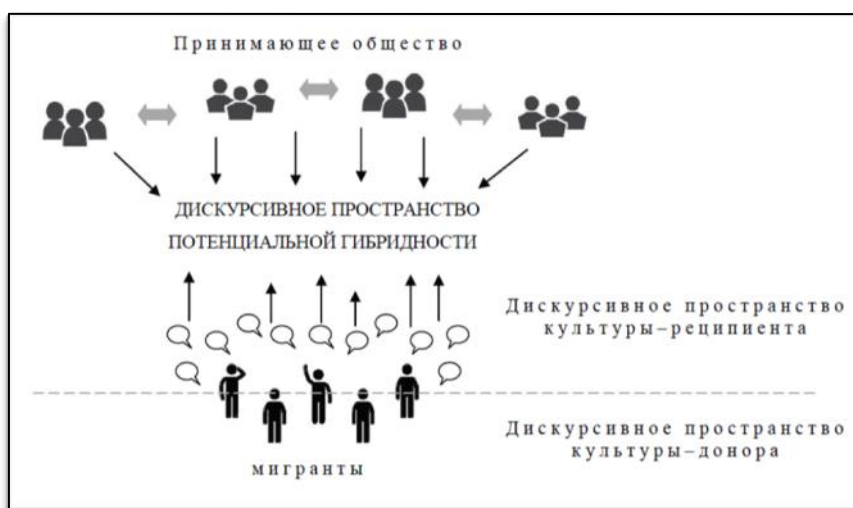


Рисунок. – Условия формирования дискурсивного конструкта «гибридная идентичность мигрантов» (авторская разработка)

Поскольку мигранты «вплетены» в различные социокультурные контексты, они располагают определенным набором дискурсивных предложений идентичности.

Какие-то из этих предложений они принимают, другие отклоняют. Таким образом, специфику гибридной идентичности мигранта можно определить, по сути, степенью

того, насколько он «расшифровал» и принял те значения, оценки, которые функционируют в новом для него обществе, отказавшись при этом от значений, оценок, функционирующих в его национальном дискурсе и определявших его сознание до момента миграции. Задача исследователя – проанализировать и описать позиционирование мигрантов в контексте дискурсов пространства-донора и пространства-реципиента посредством реконструкции значения и оценки.

Таким образом, под *гибридной идентичностью мигрантов* мы понимаем коммуникативно-дискурсивный продукт, который формируется сообществом индивидов, получивших опыт социализации в нескольких социокультурных пространствах. Мы исходим из гипотезы о том, что идентичность любого мигранта априори будет гибридной и может быть описана посредством лингвистической реконструкции содержания дискурса мигрантов с привлечением широкого спектра контекстов [8], в которых формируется данный дискурс.

В качестве материала нашего исследования послужили субдискурсы следующих шести национально-культурных групп мигрантов:

- 1) турецкие мигранты в Германии;
- 2) русские немцы в Германии;
- 3) беженцы-мусульмане в Германии;
- 4) беженцы-мусульмане в Беларуси;
- 5) студенты из мусульманских стран

в Беларуси;

- б) мигранты-мусульмане второго поколения (дети мигрантов).

Вербализованный дискурс мигрантов был изучен нами и описан при помощи лингвистических методов в рамках дискурс-аналитического подхода: метода тематического анализа дискурсии, категоризации содержания (сбор и типологизация единичных языковых фактов), выделения ключевых дискурсивных структур, реконструкции дискурсивных метакатегорий (единиц более сложного порядка), структурирования, моделирования, описания [9].

Исследование проводилось с опорой на методологию обоснованной теории (*Grounded Theory*), предполагающей построение исследователем собственной теории в результате пошагового анализа эмпирических данных [10; 11]. При этом в качестве одной

из важнейших методологических категорий выступает категория теоретической чувствительности исследователя [10, с. 35]. В качестве вспомогательного средства анализа дискурса мигрантов автором была использована компьютерная программа MaxQDA, концептуально разработанная в соответствии с методологическими принципами Обоснованной теории [12].

Описание дискурсивного конструкта «гибридная идентичность мигрантов»

Гибридная идентичность мигрантов представляет собой дискурсивный конструкт, который имеет иерархическую структуру и формируется на трех уровнях вовлечения индивидов в формирование дискурса мигрантов.

Реконструкция и описание дискурсивной метакатегории «Эмоциональное позиционирование»

На уровне эмоциональных ощущений реализуется дискурсивная метакатегория «Эмоциональное позиционирование» – эмоциональное вписывание мигрантами себя как субъектов дискурса в национально-культурное пространство-донор либо национально-культурное пространство-реципиент либо вынесение за его рамки. Данная метакатегория максимально полно реализуется в субдискурсах мигрантов первого поколения, которые получили относительно небольшой опыт проживания в новом социокультурном пространстве и представлена дискурсивными структурами «*мне здесь хорошо*», «*мне здесь плохо*». Языковыми средствами реализации данной метакатегории выступают эмоционально-оценочная лексика, лексико-грамматические категории «Неопределенность», «Пассивность», «Атрибутивность», дискурсивно-стилистические средства, метафоры, сравнительные обороты (при использовании родного языка) и пр.

Рассмотрим специфику реализации дискурс-категории «Эмоциональное позиционирование» на примерах. При этом сразу отметим, что иллюстрация примеров осуществляется выборочно, не отражает целиком и полностью всех результатов исследования и выполняет исключительно задачу репрезентации механизма вербализации дискурсивного конструкта «гибридная идентичность мигрантов».

Пример эмоционального позиционирования, реализованного в субдискурсе русских немцев в Германии. Описывая свою жизнь в России до миграции в Германию, респонденты широко используют эмоционально-оценочную лексику: 'безутешный' (*Das Leben in Russland war trostlos*), 'ужасный' (*вообще было ужасно*), 'страшное состояние' (*Мы вывозили детей просто вот из страшного этого состояния, когда на работе платят мало, а то и не платят*). Жизнь в России сопряжена с неопределенностью и реализуется на языковом уровне посредством неопределенных местоимений 'что-то', 'как-то', 'какой-то' (*Чем он (племянник) там занимается? С мафией как-то он связан или чем-то еще... что-то с бензином, с нефтью... Что-то у него там есть, и он какой-то человек с деньгами*). Негативная оценка жизни до миграции усиливается в данном контексте посредством лексического компонента 'мафия'. В таком контексте мы понимаем, что именно тяжелая жизнь в России в 1990-е гг. стала причиной миграции.

Позитивная оценка, сопряженная с национально-культурным пространством-донором, реализуется посредством позитивной эмоционально-оценочной лексики 'чувствовать себя хорошо', 'как дома' (*In Russland fühle ich mich sehr heim und sehr wohl*), 'Nostalgie' (*So etwas gewöhnt man sich nicht einfach so ab. Die Nostalgie ist es, die diese Menschen leitet*). Теплые воспоминания о прошлой жизни вербализуются в дискурсе также при помощи лексики с уменьшительно-ласкательным значением 'кустарничек', 'картишки' (*На озере был кустарничек, где они засели и в картишки играют*).

Вместе с тем негативная оценка спроецирована в субдискурсе русских мигрантов и на новое социокультурное пространство. Так, сложности адаптации в новых социокультурных условиях после переезда вербализуются посредством лексических компонентов 'не так просто' (*Natürlich war es nicht so einfach*), 'напряжённые годы' (*Es waren sehr interessante Jahre, aber auch sehr anstrengende Jahre*), 'испытывать трудности на протяжении многих лет' (*Viele von den Russlanddeutschen tun sich schwer mit der neuen Heimat, das über Jahre, Jahrzehnte*). Жизнь на новой родине сопряжена с 'чувством одиночества', прежде всего у пожилых

людей (*Senioren, weil sie sich bisschen einsam fühlten*). Вместе с тем, и подростки 'не справлялись' с требованиями нового общества (*Viele Jugendliche im Aufnahmelager kamen mit der neuen Freiheit im Westen nicht klar*). Сложная ситуация в обществе, связанная с положением безработных, вербализуется при помощи лексических компонентов 'чувствовать себя ненужным' (*Man fühlt sich dann nicht gebraucht*), 'отсутствие желания что-то делать по дому' (*Man hat sogar keine Lust, zu Hause etwas zu machen*). Состояние фрустрации и отчаяния эксплицируется посредством лексико-грамматической категории «Бездеятельность», которая формируется рядом глаголом активной семантики и отрицания 'не': 'не следить за собой', 'не мыть лицо', 'не расчесываться' (*passt man sich nicht mehr auf sich auf, wäscht man sich morgens nicht mehr das Gesicht, kämmt sich nicht mehr*), а также глаголом пассивной семантики, например, 'лежать' (*Man möchte dann einfach nur liegen*).

Негативная оценочность, спроецированная на новое социокультурное пространство, сопряжена в субдискурсе русских мигрантов с ощущениями непринятия, отверженности себя в новом обществе. Данное значение эксплицируется при помощи компонентов 'нежеланный' (*auf einmal war es nicht so willkommen*), 'не (совсем) признанный' (*wir sind nicht ganz akzeptiert worden*), 'не чувствовать себя как дома' (*viele Zuwanderer hier bei uns auch nach Jahren nicht zu Hause*). Жизнь в Германии эксплицируется метафорически как 'золотая клетка' (*Sie brachten mich nach Deutschland und setzten mich in den goldenen Käfig*). При этом аргументативные структуры такого неприятия стереотипично выстраиваются в субдискурсе русских мигрантов вокруг таких компонентов значения, как «для немцев мы русские» и «русские – враги немцев со времен войны» (*ich war der Russe, der Feind so zu sagen*). Эмоциональное вынесение себя за рамки немецкого социокультурного пространства реализуется при помощи конъюнктивных структур: 'мы бы вернулись назад' (*Die Hälfte von ihnen würde sofort zurückkehren*).

Позитивная оценочность, спроецированная на новое социокультурное пространство, сопряжена с такими компонентами значения, как 'воссоединение с историче-

ской родиной' (*Wir wollten als Deutsche unter Deutschen leben*). Данное значение эксплицируется при помощи дискурсивных структур 'Германия как мой дом' (*Auch in Deutschland gibt es Momente, dass es mir bewusst wird, dass hier mein Zuhause ist.*).

Представление о Германии как о пространстве физического проживания формируется посредством лексико-грамматической категории «Жизнедеятельность». Данную категорию формируют глаголы, сопряженные с временными отрезками личной жизни: 'прожить несколько лет' (*hab mein Leben mehr jetzt da (in Deutschland) gelebt als hier*), 'родить детей, внуков' (*und hab meine Kinder da bekommen, jetzt das Enkelkind*); глаголы с семантикой профессиональной деятельности 'играть в оркестре', 'выступать', а также лексико-семантическое поле «Профессиональная деятельность»: например, 'оркестр', 'концерт', 'сцена', 'филармония', 'репетиция'. Положительная оценка, спроецированная на данную дискурс-категорию, эксплицируется как ощущение радости от возможности работать и тем самым быть полноправным членом общества и вербализуется при помощи компонентов 'мне крупно повезло', 'благодаря оркестру', 'мне хорошо', 'это здорово', 'слава Богу' (*Благодаря этому оркестру я объездил весь мир*).

Положительная оценочность нового социокультурного пространства сопряжена в субдискурсе русских мигрантов с таким явлением, как помощь со стороны немецкого общества в процессе интеграции. На вербальном уровне это представлено такими компонентами, как 'ощутить поддержку' (*Ich habe eine große Unterstützung erlebt von meinen 18jährigen Mitschülerinnen*), 'мне помогли' (*sie haben mir immer geholfen*), 'нас везде вежливо принимали' (*überall sind wir höflich aufgenommen worden, es wurde viel erklärt, es wurde viel geholfen*), 'дружелюбный', 'приятный' (*Alle waren immer freundlich und nett*).

Реконструкция и описание дискурсивной метакатегории «Стратегическое позиционирование»

На уровне сознательного выбора реализуется дискурсивная метакатегория «Стратегическое позиционирование», т. е. принятие либо отвержение мигрантами дискур-

сивных предложений идентичности национально-культурного пространства-донора либо национально-культурного пространства-реципиента как ценностных структур, детерминирующих их сознание. Данная метакатегория более полно реализуется в субдискурсах мигрантов, получивших некоторый опыт социализации в новом социокультурном пространстве (овладели языком, получили опыт работы и коммуникации в принимающем обществе). Таким образом, выбирая для себя то или иное предложение идентичности как приемлемое, мигрант тем самым стратегически вписывает себя в более комфортные условия жизни. Например, «Я ношу хиджаб, потому что так меня принимает мое окружение (семья, национальная диаспора)» либо «Я не ношу хиджаб, потому что так меня принимает мое профессиональное сообщество». Данная метакатегория представлена дискурсивными структурами «я выбираю», «я принимаю», «я отвергаю», «мне (не)приемлемо». Языковыми средствами реализации данной метакатегории выступают лексико-грамматические категории «Деятельность», «Оценочность», модальность желания, глаголы с семантикой «Выбор», аргументативные структуры, лексико-семантические поля «Образование», «Материальное положение», эмоционально-оценочная лексика и пр.

Пример стратегического позиционирования, реализованного в субдискурсе беженцев-мусульман, проживающих в Беларуси. Стратегическое позиционирование себя в белорусский национально-культурный контекст реализуется на основании признака «желание общаться», что вербализуется посредством глагола 'стараться', 'хотеть' (*Афганцы как приезжают, они все стараются изучать язык*). Аргументом такого выбора выступает факт наличия в Беларуси множества красивых девушек (*Здесь очень много красивых девушек. Молодые, которые приезжают, они хотят с ними общаться*). Другим аргументом выступает наличие совместных интересов и увлечений с белорусами, например, охота, спорт (*У меня много друзей охотников, я охотник. У меня друзья по спорту, по бане*). В данном контексте реализуется также ЛГК «Оценочность», которая эксплицируется посредством ряда положительных характеристик, сопряженных с качествами бело-

русского народа (*Я думаю, что белорусский народ очень гуманный и доброжелательный, своеобразный*).

Стратегическое позиционирование себя в белорусский национально-культурный контекст на основании признака «дружеские отношения» вербализуется посредством глаголов активной семантики ‘звонить (белорусскому) другу’, ‘приглашать’, ‘забирать из дому’, ‘угощать’ (*У нас когда праздник на природе – половина из Беларуси. Я лично никогда не пью водку, но ради них я ящик покупаю, потому что друзья*). При этом жизнь в новом обществе реализуется в дискурсе как абсолютная цель, а знание языка – как несомненное средство для реализации данной цели (*Если он живет в этом обществе, он вынужден будет общаться, чтобы знать язык*).

Стратегическое вынесение за рамки своего национально-культурного сообщества на основании признака «Образованность». Так, в круг своих включают людей с образованием, таковыми выступают по большей части белорусы. А людей без образования выносят за рамки своего круга. При этом свои соотечественники определяются как ‘неграмотные’, ‘некультурные’ (Многие – бывшие крестьяне, неграмотные, некультурные). А отношение к ним эксплицируется эмоционально-оценочно (*Посудите сами, о чем нам с ними разговаривать?*). Другой признак, на основании которого осуществляется стратегическое позиционирование за рамками своего национально-культурного сообщества, – «Национально-культурное поведение». Так, нанимание на работу белорусских граждан в ущерб своим согражданам (афганцам) мигрант осуществляет на основании критерия ‘не умеют хорошо разговаривать’, ‘не умеют так вести себя, как белорусы’ (об афганцах). А стратегическое позиционирование в белорусский национальный контекст осуществляется на основании критерия «материальная выгода» (*Мне выгодно нанимать белорусских граждан*).

Стратегическое позиционирование внутри национально-культурного пространства-донора осуществляется на основании таких признаков, как национальная культура, традиции, обычаи. Именно этот признак выступает объединяющим для всех афганцев, проживающих в миграции (*У меня во-*

обще родственников особенно много, так что я в любой стране родственников имею). Сам факт миграции выступает для национальной афганской общины объединяющим фактором ‘своих’ среди ‘чужих’, а стратегическое позиционирование в рамках национально-культурного пространства-донора эксплицируется посредством таких лексических компонентов, как ‘поддерживать’, ‘помогать’, ‘постоять за товарища’ (*Мы же тут чужие, мы тут иногда не все понимаем, и нужно прежде всего поддерживать друг друга, стоять за товарища, помогать ему во всем*).

Стратегическое позиционирование внутри национально-культурного пространства-донора сопряжено с такими ценностями, как «Отношение к браку» и «Воспитание детей». Так, на белорусское национально-культурное пространство спроецированы такие характеристики, как свобода женщины в выборе партнера, свободные отношения до брака. Национально-культурное пространство-донор сопряжено с такими характеристиками, как целомудрие женщины, сдержанное поведение. Вынесение себя за рамки белорусского национально-культурного пространства эксплицируется посредством таких лексических компонентов, как ‘исключено’ (*чтобы девушка обнаженная ходила, целовалась, гуляла с несколькими и потом вышла замуж за одного – это вообще исключено*), ‘недопустимо’, ‘неправильно’ (*У вас бывает дети уже целуются. У нас так не будут, как ваши, гулять, это у нас недопустимо. Это неправильно*), ‘несерьезно’, ‘развлечение’ (*Здесь я вижу, что по-граждански живут. Просто себе развлечения придумали, здесь несерьезно*). При этом дискурсивное позиционирование в рамках национального контекста зачастую объясняется религиозными причинами (*Объяснила своей дочери, что нельзя по Корану, счастливой не будет*).

Реконструкция и описание дискурсивной метакатегории «Самоидентификация»

На уровне рефлексии над своей идентичностью реализуется дискурсивная метакатегория «Самоидентификация», т. е. приписывание себе устоявшихся стереотипных национально-культурных качеств, характеристик. Таким образом осуществляется при-

вязка індывідом сябя або к нацыянальна-культурнаму прастранству-донору, або к нацыянальна-культурнаму прастранству-рэцыпіенту. Данная метакатэгорія максімальна рэалізуецца ў субдыскурсах мігрантаў другога і трэцяга пакалення, т. е., дзяцей мігрантаў, якія не мелі вопыта фізічнага пражывання ў прастранстве-доноры, а пропанення ідэнтычнасці ад свайго нацыянальнай культуры яны палучылі ў рамках востпання ў сям'е. Впісываючы сябя ў той ці іной нацыянальна-культурны кантэкст на даным узроўні, індывід асцвяляе рэфлексію таго, какою ролю ў яго міропоніманні, а ўсеме с тэм ў повседаенным паведенні, іграе той ці іной культурны істочнік (зачастую выбранный яго родіцелямі). Данная метакатэгорія прадставлена дыскурсіўнымі структурамі «*Кто я?*», «*Кто мы?*», «*Почему они – не мы?*», «*Что значит быть настоящим афганцем/немцем/русским*» і пр. Языковымі срдствамі рэалізацыі даннай метакатэгорыі выступают лексіко-грамматычскія катэгорыі «Я-местоименность», «Мы-местоименность», «Они-местоименность», лексіко-семантычскае поле «нацыянальна-культурныя якасцва», лексіко-грамматычская катэгорыя «Атрыбутыўнасць», абразныя і метафарычскія срдства і пр.

Пример самоидентификации, реализованной в субдискурсе турецких мигрантов второго поколения, проживающих в Германии. На узроўні рэфлексіі над свайго ідэнтычнасцю ў дыскурсе турецкіх мігрантаў другога пакалення рэалізуецца нямецкая ідэнтычнасць, турецкая ідэнтычнасць і гібрыдная ідэнтычнасць. Нямецкая ідэнтычнасць сапражана са стэратыпнымі прафесіянальнымі якасцвамі нямцаў – арганізаваннасцю, пунктуальнасцю. Пріпісыванне сабе данных якасцваў асцвяляецца пасрдствам кампаратывнай формы прылагательнага ‘нямецкі’ (*Ich bin manchmal deutscher als die Deutschen selbst und manchmal schwäbischer als viele Schwaben*).

Турецкая нацыянальна-культурная ідэнтычнасць сапражана ў турецкіх мігрантаў другога пакалення с чувствамі, эмоцыямі і лакалізавана ў абласці срдца – ‘чустваваць сябя туркам’ (*Im Herzen fühle ich mich mehr türkisch*). Турецкая ідэнтычнасць экспліцыруецца ў дыскурсе як канстантная біялагічская характарыстыка, пе-

реданная родіцелямі, которую невозмжно ‘отрицать’ (*Ich bin Türkin, ich kann das nicht verleugnen, meine Mutter ist Türkisch, mein Vater ist Türkisch*). Турецкая ідэнтычнасць экспліцыруецца метафарычска ў абразе лошады, которая ‘останется лошадыю, даже если перейдет в стойло к коровам’ (*wenn ein Pferd zu einem Kuhstall zur Weil kommt, dann ist er trotzdem ein Pferd*).

Всеме с тэм болюе шырокую рэалізацыю ў дыскурсе палучае гібрыдная ідэнтычнасць турецкіх мігрантаў другога пакалення, которая праяўляецца ў адновременным пазіцыянаванні сабя абоях дыскурсіўных прастранствах как неабходимых для жыцця (*Ich bekenne mich zu Deutschland, aber auch zur Türkei*). Прі этом турецкая ідэнтычнасць экспліцыруецца как неотъемлемая, данная па рожденію, а нямецкая сапражана с сацыялізацыяй ў нямецком абысстве как яго гражданаіна, внесшего свой вклад ў развіццэ эканомікі сранаі (*Auch wenn ich Türke bin, bin ich Teil dieser Gesellschaft // Ich bin ein Türke, der hier in Deutschland lebt*). Сінкретычная ідэнтычнасць не всгда рэалізуецца как паложытельнае явленье, но также выступает прычыной псіхалагічскаго дыскамфорта, экспліцыруецца как неабходимость ‘сідеть на двух стульях’ (*Zwischen den Stühlen bin ich schon mein ganzes Leben*).

Однако, пожалуй, найбільшы інтэрес ў кантэксте міжкультурных ісследований постмодерна прадставляет дыскурсіўны конструкт «трансфармацыя ідэнтычнасці турецкіх мігрантаў». Данны конструкт также рэалізуецца пры помашці нескількіх дыскурсіўных структур. Так, структура «фарміраванне самосознанія ў жанцыі» сапражана с самоутвержденіем ў прафесіянальным міре на рукаводаюшых пазіцыях, фарміраваніем прафесіянальных амбіцый (*Wir sind mehr als nur Migrationskinder oder Gastarbeiterkinder*), нежеланіем тэрапеть дыскрымінацыю.

Заклученне

Таким абразом, дыскурсіўная картина міра індывіда напярямую звязана с тэм сацыокультурным устройством абысства, ў котором он пражывае і фарміруе свую ідэнтычнасць. Будучы індывідамі, находяшыміся на перасеченні нескількіх культурных прастранств, мігранты фармірують

свою идентичность из нескольких культурных источников. Совершив физическое перемещение из одного культурного пространство в другое, они попадают в поле потенциальной гибридности. Принимая непосредственное участие в коммуникативно-дискурсивном процессе, принимая либо отвергая дискурсивные предложения идентичности, мигранты вносят свой вклад в коллективный дискурсивный продукт, формируя тем самым новую оценку и значение, а значит, способствуют трансформации социальной реальности и культуры.

Гибридную идентичность мигрантов следует рассматривать как продукт коммуникативно-дискурсивной природы, вписанный в определенный социокультурный контекст. Она может быть изучена посредством лингвистических методов – категоризации и реконструкции содержания – с привлече-

нием максимального количества контекстов (ситуативный, медийный, социокультурный).

Дискурсивный конструкт «гибридная идентичность мигрантов» имеет иерархическую структуру и формируется на трех уровнях вовлечения индивидов в формирование дискурса мигрантов. На уровне эмоциональных ощущений реализуется дискурсивная метакатегория «Эмоциональное позиционирование». На уровне сознательного выбора реализуется дискурсивная метакатегория «Стратегическое позиционирование». На уровне рефлексии над своей идентичностью реализуется дискурсивная метакатегория «Самоидентификация». Реализация гибридной идентичностью мигрантов осуществляется на всех трех уровнях путем дискурсивного вписывания себя в несколько социокультурных контекстов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ядченко, Е. И. Потенциал Дуйсбургского критического дискурс-анализа в изучении идентичности мигранта / Е. И. Ядченко // Актуальные вопросы филологии, педагогики и психологии. – 2013. – № 1. – С. 137–145.
2. Lexikon Kritische Diskursanalyse. Eine Werkzeugkiste / hg.: S. Jäger, J. Zimmermann. – Münster : Unrast, 2010. – 144 s.
3. Diskurslinguistik nach Foucault : Theorie und Gegenstände / hg.: I. H. Warnke. – Berlin ; New York : Walter de Gruyter, 2007. – 278 s.
4. Link, J. Kleines Begriffslexikon / J. Link // KultuRRevolution. – 1986. – Nr 11. – S. 71.
5. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
6. Siegfried, J. Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung / J. Siegfried. – Duisburg : DISS Studien, 2001. – 404 s.
7. Çelik, S. Grenzen und Grenzengänger. Diskursive Positionierungen im Kontext türkischer Einwanderung / S. Çelik. – Münster : Unrast, 2006. – 296 s.
8. Савич, Е. В. Теория контекста применительно к исследованию дискурса / Е. В. Савич // Вестн. Мин. гос. лингв. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2010. – № 3 (46). – С. 36–44.
9. Ухванова-Шмыгова, И. Ф. Дискурсивные методики в социологическом исследовании : учеб.-метод. комплекс / И. Ф. Ухванова-Шмыгова. – Минск : БГУ, 2003. – 191 с.
10. Страусс, А. Основы качественного исследования. Обоснованная теория: процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин. – М. : УРСС, 2001. – 253 с.
11. Strübing, J. GroundedTheory / J. Strübing. – Wiesbaden : VS Verlag, 2004. – 354 s.
12. Kuckartz, U. Qualitative Datenanalyse computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis / U. Kuckartz, H. Grunenberg, A. Lauterbach. – Wiesbaden : VS Verlag, 2004. – 119 s.

Рукапіс надіслано у редакцію 14.01.2020

ПЕДАГОГИКА

УДК 376

Галина Николаевна Казаручик

канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Galina Kazaruchik

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of Department of Special Pedagogical Disciplines
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: kazaruchyk@tut.by

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Раскрыта значимость формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, показано место этой работы в организации образовательного процесса с такими воспитанниками. Представлены программы, модели и технологии, которые используются в экологическом образовании дошкольников с нормативным развитием. Проведен анализ программного обеспечения для работы с детьми с особенностями психофизического развития, выделено содержание, обеспечивающее формирование экологической культуры у этих дошкольников. Раскрыта специфика развития познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной сфер детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития и ее влияние на выбор способов формирования у них экологической культуры. Охарактеризованы принципы и описаны методы и специфика их использования в формировании экологической культуры у дошкольников с особенностями психофизического развития.

Formation of Ecological Culture in Preschool Children with Special Psychophysical Development

The article reveals the significance of the formation of ecological culture in preschool children with psychophysical development, shows the place of this work in the organization of the educational process with such students. Programs, models and technologies that are used in environmental education of preschool children with normative development are presented. The analysis of software for working with children with psychophysical development features is carried out, and the content that provides the formation of ecological culture in these preschoolers is highlighted. The article reveals the specifics of the development of cognitive, emotional-volitional, need-motivational spheres of preschool children with special features of psychophysical development and its influence on the choice of ways to form their ecological culture. The principles and methods and specifics of their use in the formation of ecological culture in preschool children with special psychophysical development are described.

Введение

Современные проблемы взаимоотношений человека с окружающей средой могут быть решены при условии формирования экологического мировоззрения у всех людей, повышения их экологической культуры. В нашей стране разработана Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 г., согласно которой устойчивое развитие предполагает стабильное развитие трех взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов:

1. Человек как личность и генератор новых идей.

2. Конкурентоспособная экономика.

3. Качество окружающей среды в условиях внутренних и внешних угроз и вызовов глобального долгосрочного развития [1].

Исходя из этого, важным условием перехода современного общества к устойчивому развитию является качество окружающей среды, одним из факторов обеспечения которого выступает экологическое образование. Законом Республики Беларусь «Об охране окружающей среды» [2] и Кодексом Республики Беларусь об образова-

нии [3] определена нормативная правовая база для формирования системы экологического образования. Особую роль в этом процессе занимает период дошкольного детства, когда закладываются основы мировоззрения человека, формируется его отношение к окружающему миру. Поэтому учреждениям дошкольного образования отводится важная роль в воспитании личности, способной жить в гармонии с собой, обществом, природой, в системе подготовки молодого поколения к рациональному природопользованию. На современном этапе актуально определение направлений и разработка способов введения ребенка в окружающий мир (естественно и искусственно созданной природы и социальной культуры), построенный на идее социально-экологического развития и специфически преломляющей в себе все содержание дошкольного образования.

К настоящему времени выполнено много исследований по экологическому образованию детей дошкольного возраста, однако работ, посвященных проблеме формирования основ экологической культуры у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), нет. Между тем успешная социализация лиц с ОПФР в современных условиях предполагает, наряду со способностью выстраивать взаимоотношения с людьми, также умение взаимодействовать с окружающей природной средой, от качества которой зависит здоровье людей.

Таким образом, *актуальность* проведения научно-исследовательской работы обусловлена необходимостью разработки методического обеспечения формирования основ экологической культуры у детей дошкольного возраста с ОПФР. В условиях реализации инклюзивного подхода в образовании, в т. ч. и в дошкольном образовании, увеличения количества детей с ОПФР, посещающих учреждения дошкольного образования общего типа, каждый педагогический работник нуждается в методических рекомендациях по работе с воспитанниками с ОПФР по разным направлениям, включая формирование у них основ экологической культуры.

Научная новизна заключается в разработке научно-методического обеспечения формирования основ экологической культу-

ры у детей дошкольного возраста с ОПФР с учетом их разных ограничений и возможностей.

Программы и педагогические модели организации экологического образования детей дошкольного возраста с ОПФР

Проблема экологического образования исследуется учеными с 60-х гг. XX в. К настоящему времени его приоритетность закреплена законодательством и распространяется на все учреждения системы образования.

Проблема экологического образования дошкольников исследуется с конца 1980-х гг. и решается на основе формирования природоведческих знаний, усваиваемых на этапах дошкольного детства (Н. Н. Вересов, Е. В. Гончарова, Н. А. Гуныга, Н. Н. Кондратьева, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова и др.). Анализ парциальных экологических программ для дошкольных учреждений («Мы» (разработана под руководством Н. Н. Кондратьевой), «Семицветик» В. И. Ашикова и С. Г. Ашиковой, «Юный эколог» С. Н. Николаевой, «Мы – земляне» Н. Н. Вересова, «Наш дом – природа» Н. А. Рыжовой) позволил выявить их направленность на формирование основ знаний факторной и системной экологии.

Что касается белорусских ученых, то наибольший интерес представляют исследования И. А. Комаровой, А. А. Петрикевич, Е. А. Рублевской, И. А. Шараповой и др. Вместе с тем весьма актуальным остается вопрос об организации системы работы учреждений дошкольного образования по социально-экологическому развитию воспитанников с ОПФР, которое предполагает прежде всего определение содержания, подбор и использование адекватных методов, средств и форм организации воспитания и обучения дошкольников с учетом их разных ограничений и возможностей. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях гуманизации образовательного процесса, предусматривающего применение демократического стиля общения воспитателя и воспитанников, способствующего развитию познавательного интереса и самостоятельности детей, успешному усвоению ими знаний и умений, свободному ориентированию в окружающей действительности.

В настоящее время зарубежные технологии слабо используются в массовой практике экологического образования дошкольников. Одна из причин – различие в подходах к содержанию дошкольного образования в Беларуси, России и других странах. В европейских странах и в США нет т. н. парциальных программ для дошкольных учреждений. Наиболее известны в нашей стране и в России разработки специалистов США, в которых большое внимание уделяется сенсорным ощущениям ребенка, развитию у него умений наблюдать в природе, способности оценивать ее разнообразие, проявлять чувство восхищения и удивления. Так, в России в работе с детьми дошкольного возраста используются элементы программы «Ощущение чуда» (1995). В этом направлении выполнены работы Джозефа Корнелла (1987), Рута Вильсона (1997). В последние годы в Санкт-Петербурге и Ленинградской области используется шведская модель «лесных школ Мулле» (1999). Особенность данной модели – постоянное тесное общение ребенка с природой, проведение экскурсий в лес в любую погоду, использование в работе с детьми сказочного персонажа – мальчика Мулле. Есть ряд исследований по экологическому образованию в детских садах Германии. В большинстве случаев зарубежные материалы представлены в виде описания конкретных технологий (игр, занятий и т. д.) без теоретического обоснования и рассчитаны на детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В настоящее время во многих зарубежных странах стали популярны «экошколы». Международные «экошколы» координируются Фондом экологического образования (FEE). Экошколы – это фундаментальная инициатива, которая поощряет молодых людей к участию в активной защите окружающей среды. Инициатива начинается в обычном школьном классе, расширяется по всей школе, а в конечном итоге способствует изменениям общества в целом. Как считают разработчики этого глобального проекта, «экошкола» – это больше, чем обучающая программа: такая школа создает образ будущего мира, экологически здорового и устойчивого.

В Республике Беларусь также внедрена новая модель экологического образова-

ния «Зеленые школы». Программа «Зеленые школы» была адаптирована для Беларуси в рамках проекта Программы развития ООН «Повышение экологической информированности молодежи через учреждение и развитие «Зеленых школ» в Беларуси», финансируемого Европейским союзом. Образовательный проект «Зеленые школы» является эффективным средством формирования основ экологической культуры воспитанников в учреждениях дошкольного образования [4].

Специальных программ по формированию экологической культуры у детей дошкольного возраста с ОПФР нет. Однако анализ действующего программного обеспечения для дошкольников с ОПФР показал, что содержание образования включает вопросы, в той или иной степени предполагающие формирование природоведческих представлений и эмоционально-ценностного отношения к природе у воспитанников.

Так, в адаптированном содержании учебной программы дошкольного образования для детей с нарушениями зрения в рамках образовательной области «Ребенок и природа» для воспитанников старшей группы (5–6 лет) ставятся следующие коррекционно-образовательные задачи формировать:

- 1) представления об объектах и явлениях неживой природы, о взаимосвязях неживой природы, растений, животных;
- 2) представления об общих признаках человека, растений, животных;
- 3) представления о биоценозах, животных и растениях в них;
- 4) представления о многообразии растений и животных;
- 5) умения и навыки гуманного обращения с живым существом, интерес к разнообразным видам деятельности в живой и неживой природе.

В рамках данной образовательной области подраздел «Взаимосвязи в природе» предполагает формирование у воспитанников представлений о состоянии природы Земли, необходимости чистого воздуха, воды, почвы для растений, животных, человека; о Красной книге Республики Беларусь (3–4 животных и растения); правилах поведения человека в природных сообществах [5].

В программе воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи для специальных дошкольных учреждений в

разделе «Ознакомление с окружающим миром» обозначено содержание работы по развитию у данной категории воспитанников представлений о растениях и животных как живых организмах, об условиях, необходимых для их роста и развития, о взаимосвязях в природе, по формированию умений устанавливать причинно-следственные связи, а также по воспитанию заботливого отношения к животным и растениям, что и составляет основу экологической культуры личности ребенка [6].

Согласно программе воспитания и обучения детей с нарушением слуха для специальных дошкольных учреждений, одной из основных задач образовательной работы является «расширение ориентировки ребенка в окружающем мире и адекватного отношения к нему (к себе, окружающим людям, к природе, предметам)» [7, с. 5]. Начиная с третьего года обучения в разделе «Познавательное развитие» (подраздел «Ознакомление с окружающим миром») ставится конкретная задача: формировать у детей со слуховой депривацией экологическую культуру. Программой предусматривается обогащение представлений детей об объектах живой и неживой природы, о природных явлениях и причинных зависимостях [7].

Программа коррекционных занятий «Развитие речи на основе ознакомления с окружающим миром» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) ставит задачи, решение которых обеспечивает формирование экологической культуры: «расширение представлений о зимней жизни некоторых животных и птиц; воспитание стремления оказывать посильную помощь представителям животного мира» (вторая младшая группа) [8, с. 13]; «активизация знаний... о правильном поведении человека по отношению к птицам» (старшая группа от 5 до 6 лет) [8, с. 33–34]; «развитие, углубление интереса к живой природе, природным явлениям... Воспитание бережного отношения к животным, их среде обитания; формирование представлений о взаимосвязи живой и неживой природы» (старшая группа от 6 до 7 (8) лет) [8, с. 45] и др.

Формирование элементарных представлений об объектах и явлениях живой и

неживой природы, умений устанавливать причинно-следственные связи в природе, составляющих основу экологической грамотности воспитанников, предусмотрено программой коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата [9].

Таким образом, содержание образовательных программ для детей дошкольного возраста с ОПФР включает задачи по формированию у них основ экологической культуры. В частности, предполагается развивать у воспитанников представления о различных объектах и явлениях живой и неживой природы, взаимосвязях и взаимозависимостях, существующих в природе, о человеке как части природы, воспитывать заботливое отношение к животным и растениям, формировать умения экологически целесообразной деятельности. Но методика и подходы к организации работы по формированию экологической культуры у дошкольников с ОПФР будут отличаться от методики работы с детьми с нормативным развитием. Это объясняется спецификой развития познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной сфер воспитанников с различными нарушениями развития. Рассмотрение этих особенностей составляет содержание следующего подраздела.

Специфика развития познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной сфер детей дошкольного возраста с ОПФР

Анализ исследований показывает, что нарушения слуха, зрения, речи, функций опорно-двигательного аппарата и др. отрицательно сказываются на развитии сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер детей [10]. У детей с ОПФР нарушены все виды восприятия. У воспитанников со слуховой депривацией в первую очередь страдает слуховое восприятие, которое в зависимости от степени потери слуха ограничивает возможности слышать звуки природы (голоса животных, пение птиц, шум воды, шелест листвы и др.). Между тем восприятие звуков природы оказывает большое влияние на развитие эмоционально-ценностного отношения к ней.

У воспитанников со зрительной депривацией прежде всего нарушено зрительное восприятие. Дети испытывают значительные трудности при определении насыщенности цвета, его оттенков, величины и формы предметов, в т. ч. и объектов природы: восприятие объектов замедленное, фрагментарное, носит неточный характер, отличается узостью обзора, большой замедленностью, снижением точности. У дошкольников с нарушенным зрением существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, в т. ч. объектов природы. Также затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, т. к. многие из признаков зрительно ими не воспринимаются. Это приводит к тому, что страдает точность и полнота зрительного восприятия, глаз не способен определить точное местоположение объекта в пространстве и его удаленность, выделить объемные признаки предметов, дифференцировать направления. Поэтому практический опыт детей с нарушением зрения значительно беднее. Таким дошкольникам очень трудно осваивать различные виды труда в природе (посев и посадка овощных культур на огороде, полив, рыхление и мытье комнатных растений, прополка растений огорода и цветника). Между тем в ходе выполнения трудовых действий у дошкольников обогащаются представления о природе, формируется заботливое отношение к растениям и животным.

У детей с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в разной степени страдает зрительное и слуховое восприятие, восприятие пространства и времени. Например, у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата трудности в развитии восприятия объясняются малым включением активного перемещения самих детей, ограничением практического, бытового, игрового опыта. Характерной чертой восприятия детей с интеллектуальной недостаточностью является инактивность. Дети не пытаются подробно изучить предлагаемые объекты, в том числе природные. Сталкиваясь с объектом, одни дети на некоторое время задерживают на нем взгляд, другие «скользят взглядом» по

объекту, т. е. они не делают попытки его рассмотреть. Таким образом, целенаправленные ориентировочно-исследовательские действия наблюдаются редко.

Своеобразно развивается память у воспитанников с ОПФР. Так, дети с интеллектуальной недостаточностью лучше запоминают реальные объекты, менее успешно – их изображения. Поэтому, проводя работу по формированию экологической культуры таких детей, важно ежедневно обеспечивать непосредственный контакт воспитанников с растениями и животными. Объем зрительной памяти детей с тяжелыми нарушениями речи и трудностями в обучении находится в пределах нормы. Однако заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания. Закономерно нарушена слуховая память у воспитанников со слуховой депривацией. Поэтому перечисленным категориям детей с ОПФР также очень важно непосредственное зрительное восприятие объектов и явлений природы. У детей с нарушением зрения увеличивается роль словесно-логической памяти, выявляется слабая сохранность зрительных образов и снижение объема долговременной памяти. Объем кратковременной слуховой памяти у них высокий. Образы памяти незрячих при отсутствии подкрепления имеют тенденцию к быстрому угасанию. Значимость вербальной информации, в т. ч. и о природе, для детей с нарушением зрения играет особую роль в ее сохранении.

Для внимания всех категорий детей с ОПФР характерна повышенная отвлекаемость, что отрицательно сказывается на продуктивности деятельности их при длительных умственных нагрузках. Кроме этого, отмечаются колебания внимания, быстрая истощаемость и утомляемость. Более сильно нарушено произвольное внимание.

Обладая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дошкольники с ОПФР (кроме детей с интеллектуальной недостаточностью), однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии. Недостатки наглядно-образного мышления у детей с ОПФР могут иметь не только вторич-

ный, но и первичный характер. Общими недостатками мыслительной деятельности детей с ОПФР являются:

1. Несформированность познавательной, поисковой мотивации (своеобразное отношение к любым интеллектуальным задачам). Дети стремятся избежать любых интеллектуальных усилий. Для них непривлекателен момент преодоления трудностей (отказ выполнять трудную задачу, подмена интеллектуальной задачи более близкой, игровой задачей.). Такой ребенок выполняет задачу не полностью, а только ее более простую часть. Дети не заинтересованы в результате выполнения задания.

2. Отсутствие выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач. Дети с ОПФР начинают действовать сразу, с ходу. Следует заметить, что дошкольники с ОПФР в большей мере заинтересованы в том, чтобы побыстрее закончить работу, а не в качественном выполнении задания.

3. Низкая мыслительная активность, «бездумный» стиль работы (дети из-за поспешности, неорганизованности действуют наугад, не учитывая в полном объеме заданного условия; отсутствует направленный поиск решения, преодоления трудностей). Дети решают задачу на интуитивном уровне, т. е. ребенок, на первый взгляд, дает правильный ответ, но объяснить его не может.

4. Стереотипность, шаблонность мышления. Для многих детей с ОПФР характерна также ригидность мышления.

Таким образом, детям с ОПФР трудно овладеть представлениями о взаимосвязях и взаимозависимостях в природе, устанавливать причинно-следственные связи.

У детей с ОПФР страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи; нарушена внутренняя речь – активное средство логического мышления ребенка.

Особенности эмоционально-волевой сферы детей с ОПФР часто характеризуются различными расстройствами, нарушениями, что проявляется в снижении возможности произвольной регуляции поведения: дети могут быть повышено возбудимы либо, наоборот, заторможены. Эмоциональная подвижность или заторможенность нередко способствуют возникновению и закреплению таких отрицательных черт ха-

рактера, как мрачность, безынициативность, подавленность, упрямство, агрессивность, что при взаимодействии с объектами природы может выражаться в достаточно жестоком обращении с растениями и животными.

Итак, специфика развития познавательной, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер детей дошкольного возраста с ОПФР создает определенные трудности для овладения воспитанниками всеми компонентами экологической культуры: познавательным, эмоционально-ценностным и деятельностным. Такие дошкольники в отличие от сверстников с нормативным развитием требуют особых подходов в формировании у них экологической культуры.

Способы формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста с особенностями психофизического развития

Процесс формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста с ОПФР очень сложный, потому что требует от воспитателя знания специфики развития таких дошкольников и использования в связи с этим особых методов и приемов работы. Педагог должен уметь создавать определенные условия, при которых дети с ОПФР начали бы проявлять устойчивый интерес к природе, научились бы беречь ее и заботиться о ней. Именно интерес к природе в дошкольные годы формирует то, как в дальнейшем будет относиться уже взрослый человек к окружающему миру, насколько гуманными будут его мысли и действия, какую позицию он займет в принятии решений, касающихся развития природы и общества.

Основными принципами формирования экологической культуры у воспитанников с ОПФР являются:

1. *Принцип доступности*, предусматривающий организацию образовательного процесса с учетом возможностей детей с разными особенностями развития. При этом необходимо избегать эмоциональных и интеллектуальных перегрузок дошкольников, которые отрицательно могут сказаться на состоянии их здоровья, создать негативное отношение к процессу обучения в целом и к объектам природы в частности. Большое

значение при реализации принципа доступности в первую очередь имеет учет уровня развития познавательной сферы ребенка. Например, для дошкольников со зрительной депривацией требуется как можно больше вербальной информации, восприятия на слух разнообразных звуков природы, организации практической деятельности по уходу за растениями и животными.

2. *Принцип краеведения.* Понимание связей, существующих в окружающем мире, доступно дошкольникам на материале, который их окружает: уголок природы группы, уголки леса, сада, цветники, огороды на территории учреждения дошкольного образования, природа родного края, с которой воспитанники сталкиваются постоянно за пределами территории учреждения. Именно реализация этого принципа помогает каждому ребенку непосредственно воспринимать различные объекты природы (видеть, слышать, трогать, ощущать запах и т. п.), что делает более прочными формируемые представления о природных объектах, содействует развитию эмоционально-ценностного отношения к ним и вызывает желание заботиться о них, участвовать в экологически целесообразной деятельности.

3. *Принцип междисциплинарности и интеграции,* предполагающий решение задач формирования экологической культуры не только на занятиях по образовательной области «Ребенок и природа», но и на занятиях по другим образовательным областям. Например, в рамках образовательной области «Художественная литература» в процессе чтения детям литературных произведений на экологическую тематику есть возможность формировать экологические представления у воспитанников, учить их видеть красоту в природе и на этой основе развивать эмоциональную сферу, переживания детей по поводу различного состояния природных объектов, отношения человека к природе. На занятиях по образовательной области «Изобразительное искусство» в процессе изображения объектов природы происходит уточнение и конкретизация представлений о них и формируется эмоционально-ценностное отношение к природе.

4. *Принцип коррекционной направленности обучения,* заключающийся в том, что в процессе формирования экологической культуры у воспитанников с ОПФР можно

решать многие коррекционные задачи. Так, в ходе называния, характеристики, описания объектов и явлений природы у детей с тяжелыми нарушениями речи обогащается словарный запас, развивается звуковая культура и связная речь. Приучая детей со слуховой депривацией прислушиваться к звукам природы, педагог тем самым решает одну из важнейших задач коррекционной работы – развитие слухового восприятия. Целенаправленное ознакомление с разнообразными объектами природы содействует расширению представлений об окружающем мире у воспитанников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, двигательная патология которых ограничивает возможности их самостоятельного передвижения и познания окружающего мира.

С целью формирования экологической культуры у дошкольников с ОПФР воспитатель может использовать следующие методы:

Наблюдение – метод чувственного познания природы. Обеспечивает непосредственный контакт с природой. Целенаправленные, специально организованные наблюдения позволяют сформировать не только конкретные, но и обобщенные представления, научить детей опираться на наиболее значимые признаки объектов и явлений. В теории и методике ознакомления дошкольников с природой выделяются следующие виды наблюдений: кратковременные и длительные, повторные и сравнительные. В экологическом образовании дошкольников с ОПФР используются разные виды наблюдений, они имеют отличия по характеру познавательных задач и по своей структуре: соотношению в процессе наблюдения сенсорных и интеллектуальных процессов, сочетанию непосредственно воспринимаемого и прошлого опыта.

Для того чтобы знания о природе были осознанными, в формировании экологической культуры дошкольников с ОПФР используются *элементарные опыты*, которые способствуют формированию у детей познавательного интереса к природе, развивают наблюдательность, мыслительную деятельность. В каждом опыте раскрывается причина наблюдаемого явления, дети подводятся к суждениям и умозаключениям, уточняются их знания о свойствах и качествах объектов природы.

Процесс познания природы сложен для ребенка с ОПФР. Начинается он с чувственного восприятия. Однако не все явления природы дети могут воспринимать непосредственно. Часто на основе чувственного познания требуется «построить» обобщенное представление об объекте или явлении природы, составить схему изучаемого явления. Успешно решить эти задачи воспитателю помогает метод *моделирования*. Моделирование рассматривается как совместная деятельность воспитателя и детей по построению (выбору или конструированию) моделей. Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об особенностях объектов природы, их структуре, связях и отношениях, существующих между ними. Данный метод основан на принципе замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками.

В целях формирования у дошкольников с ОПФР экологической культуры широко используют разнообразные *игры*: дидактические, подвижные и творческие. Общение в игровой ситуации позволяет детям не только получать информацию, но и сопереживать, усваивать нормы поведения, в том числе в природе. Приятные эмоции, чувство раскрепощенности помогают дошкольникам с интересом и более легко выполнять задания, которые носят игровой характер. В игре воспитанники учатся применять полученные экологические представления в различных ситуациях, понимать потребности животных и растений и заботиться о них.

Использование вышеперечисленных методов невозможно без *словесных методов*, т. к. они решают следующий ряд задач: конкретизация, дополнение, уточнение представлений об известных детям явлениях природы и фактах из жизни животных и растений, полученных в процессе какой-либо деятельности. Словесные методы дают возможность сформировать представления, выходящие за пределы опыта детей.

Отбор перечисленных выше методов в целях формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста с ОПФР определяется рядом факторов.

Во-первых, в связи с нарушениями в развитии перцептивной сферы (слух, зрение, опорно-двигательный аппарат и др.) у

воспитанников, как уже отмечалось выше, значительно сужены возможности полноценного восприятия слуховой, зрительной, тактильно-вибрационной и иной информации. Интеллектуальная недостаточность также не дает возможности полноценного восприятия информации, поэтому предпочтение отдается методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать информацию в доступном для дошкольников виде, опираясь на сохранные анализаторы, функции, системы организма, т. е. в соответствии с особыми образовательными потребностями различных категорий детей с ОПФР.

Среди *перцептивных* методов в работе с детьми младшего дошкольного возраста на первом месте находятся *практические* и *наглядные* методы, формирующие сенсорную основу экологических представлений. Дополнением к ним являются методы *словесной передачи информации*. К старшему дошкольному возрасту роль словесных методов будет увеличиваться.

Во-вторых, при всех отклонениях в развитии у детей нарушена речь. Это означает, что словесные методы не могут использоваться как ведущие.

Заключение

1. Необходимость преодоления экологического кризиса ставит задачу формирования экологической культуры у всех людей начиная с дошкольного возраста, включая воспитанников с ОПФР. Содержание действующих образовательных программ для дошкольников с ОПФР включает задачи формирования у них экологической культуры: обогащение представлений о природе, развитие эмоционально-ценностного отношения к ней, приобщение к экологически целесообразному поведению и деятельности.

2. Специфика развития познавательной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной сфер детей дошкольного возраста с ОПФР создает определенные ограничения для решения задач формирования экологической культуры у данной категории воспитанников, однако опора на сохранные звенья в развитии дошкольников с ОПФР и подбор адекватных методов и средств обеспечит овладение детьми способами правильного взаимодействия с миром природы и развитие ответственности за ее состояние.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] : протокол заседания Президиума Совета Министров Респ. Беларусь, 2 мая 2017 г., № 10. – Режим доступа: www.economy.gov.by. – Дата доступа: 07.08.2020.
2. Об охране окружающей среды [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 26 нояб. 1992 г., № 1982-ХП : с изм. от 18 июня 2019 г., № 201-З. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=v19201982>. – Дата доступа: 07.08.2020.
3. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : в ред. от 04.01.2014 г. : с изм. от 18 июля 2016 г. – Режим доступа: www.consultant.ru. – Дата доступа: 01.08.2016.
4. Смолер, Е. И. Образовательный проект «Зеленые школы» в учреждениях дошкольного образования : учеб.-метод. пособие / Е. И. Смолер. – Минск : БГПУ, 2019. – 88 с.
5. Адаптированное содержание учебной программы дошкольного образования для детей с нарушениями зрения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8515>. – Дата доступа: 30.07.2020.
6. Воспитание и обучение детей с тяжелыми нарушениями речи : программа для спец. дошк. учреждений / авт.-сост.: Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. – Минск : НИО, 2007. – 280 с.
7. Воспитание и обучение детей с нарушением слуха : программа для спец. дошк. учреждений / авт.-сост. Т. И. Обухова. – Минск : НИО, 2006. – 292 с.
8. Программа коррекционных занятий «Развитие речи на основе ознакомления с окружающим миром» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями психического развития (трудностями в обучении) [Электронный ресурс]. – Минск, 2017. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8515>. – Дата доступа: 30.07.2020.
9. Программа коррекционных занятий «Развитие познавательной деятельности» учебного плана специального дошкольного учреждения для детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс]. – Минск, 2017. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=8515>. – Дата доступа: 30.07.2020.
10. Специальная психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 08.08.2020

УДК 378.147

Лариса Михайловна Максимук¹, Лилия Евгеньевна Левонюк²¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²ст. преподаватель каф. иностранных языков

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Larisa Maksimuk¹, Lilia Levonyuk²¹Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,

Head of Foreign Languages Department of Brest State A. S. Pushkin University

²Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages Department

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: flk@brsu.brest.by

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются вопросы создания комплексной системы обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей. В данном контексте основной целью I ступени высшего образования является формирование у будущих специалистов иноязычной коммуникативной компетенции, достаточной для решения ими социально-коммуникативных задач в бытовой, культурной, научной и профессиональной деятельности. Для достижения поставленной цели образовательный процесс в неязыковом вузе следует организовывать таким образом, чтобы он был максимально эффективным. Поэтому основное внимание уделяется рассмотрению педагогических условий организации образовательного процесса на занятиях по иностранному языку, способствующих формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, а также определению особенностей комплексного подхода к иноязычному профессионально ориентированному образованию. На примере работы со студентами неязыковых факультетов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина показаны формы и методы оптимальной организации образовательного процесса; раскрывается содержание учебной дисциплины; уточняются основные параметры подбора учебного материала и его структурирования; приводятся методики и технологии, используемые как на занятиях, так и в ходе организации различных форм внеаудиторной работы по обучению студентов иностранному языку.

Ways to Improve the Efficiency of Teaching a Foreign Language in the Framework of a Professionally Oriented Paradigm of Education

The main objective of the academic discipline «Foreign Language» at non-language institutions of higher learning in the Republic of Belarus is the formation and further development of future specialists' communicative competence. It is pointed out that this process will be more effective with the active inclusion of interactive technologies in the educational process and the creation of an integrated system of a foreign language teaching as well as enriching it with practice-oriented forms and methods of instruction and providing pedagogical support for the professional development of students using the potential of the discipline under study. Using the example of classroom and extracurricular work with students of non-linguistic faculties of Brest State A. S. Pushkin University it is shown how the educational process is organized, what kind of methods and technologies are used.

Введение

Сегодня, в эпоху глобализации и экономической интеграции, роста уровня конкуренции на рынке труда, к специалисту – выпускнику вуза – предъявляются высокие требования как в плане профессиональной подготовки по специальности, так и в плане владения иностранным языком.

В настоящее время в вузах Республики Беларусь процесс обучения иностранно-

му языку на I ступени высшего образования преследует цель формирования у обучающихся коммуникативной компетенции, достаточной для решения ими социально-коммуникативных задач в бытовой, культурной и научной сферах, а также в профессиональной деятельности, включая дальнейшее ее совершенствование в системе непрерывного образования.

Коммуникативная компетенция студентов неязыковых вузов включает следующие компоненты: лингвистический, тематический, коммуникативный, социокультурный, когнитивный, информационный, общекультурный и дискурсивный, которые проявляются в готовности обучающегося к иноязычному общению.

Данная цель реализуется в высших учебных заведениях в контексте компетентностного, личностно ориентированного и профессионально ориентированного подходов с использованием последних достижений современной науки.

Обозначенная цель определяет общие задачи учебной дисциплины, предполагающие обучение студентов эффективному социальному взаимодействию в иноязычной среде; логическому, критическому и творческому мышлению; самостоятельной работе и работе в команде; применению полученных знаний, сформированных умений и полученного опыта в практической деятельности.

Формирование коммуникативной компетенции студентов осуществляется как на аудиторных практических занятиях, так и в процессе внеаудиторной работы. Подход к ее формированию является интегрированным, охватывающим все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо, перевод.

Однако в современной педагогической литературе нет единого мнения по вопросу наиболее продуктивных и полезных компетенций, на формировании которых необходимо сконцентрировать внимание при подготовке будущих специалистов. Следует констатировать тот факт, что на сегодняшний день общее количество часов, отводимое на курс обучения иностранному языку, невелико и имеет тенденцию к сокращению, что дает возможность увеличить количество часов на изучение профильных дисциплин и приблизить национальные учебные программы к соответствующим документам университетов стран – участниц Болонского процесса.

Закономерно возникает вопрос: как подготовить специалиста, соответствующего высоким требованиям современного поликультурного мира и владеющего компетенциями, необходимыми для успешной адаптации к различным ситуациям иноязыч-

ного общения, для выбора им оптимальных типов дискурса в соответствии с ситуацией общения, статусом речевого партнера и культурными традициями представляемой им страны?

Мы считаем, что для оптимального достижения поставленной цели и решения соответствующих задач образовательный процесс в неязыковом вузе следует организовывать таким образом, чтобы он был максимально эффективным.

Основными целями данной статьи являются:

1) показать, что модель образовательного процесса в неязыковом вузе значительно отличается от той, которая используется в языковых учреждениях высшего образования;

2) раскрыть особенности комплексного подхода к формированию коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Формы и методы организации комплексной системы обучения иностранному языку в неязыковом вузе

В связи с малым количеством учебных часов и с учетом того факта, что студенты неязыковых специальностей вузов Беларуси изучают иностранный язык один, в лучшем случае – полтора года очень важно, на наш взгляд, тщательно выстроить логику проведения каждого практического занятия с учетом его этапов, определить, какие задания и упражнения предложить студентам для формирования навыков и развития умений в разных видах речевой деятельности; продумать формулировки заданий таким образом, чтобы они носили коммуникативный характер и были нацелены на общение со студентами, а не формулировались в императиве [1, с. 125].

Что касается текстового материала, необходимо отобрать форматы и жанры, которые будущие специалисты будут использовать в своей профессиональной деятельности [2, с. 105]. Немаловажно также продумать оптимальные и эффективные формы и методы работы с текстами по специальности как на занятиях, так и в процессе самостоятельной работы студентов.

Наш многолетний опыт преподавания иностранных языков показывает, что формирование иноязычной коммуникативной

компетенции студентов неязыковых специальностей будет более эффективным при активном включении в образовательный процесс интерактивных технологий и создании комплексной системы обучения иностранному языку, обогащении практико-ориентированными формами и методами обучения, осуществлении педагогической поддержки профессионального становления студентов с использованием потенциала изучаемой дисциплины.

В качестве примера рассмотрим, как осуществляется образовательный процесс преподавателями кафедры иностранных языков на неязыковых факультетах Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Отметим, что кафедра работает со студентами юридического, физико-математического, исторического, географического, биологического, социально-педагогического и психолого-педагогического факультетов и факультета физического воспитания.

В основу структурирования содержания учебного материала положен принцип модульного подхода, который предполагает разделение материала на следующие модули: модуль социального общения (социально-бытовое общение, социокультурное общение, социально-политическое общение); модуль профессионального общения (общепрофессиональное общение, производственное общение) и модуль контроля.

Хотелось бы подчеркнуть, что именно в рамках модуля профессионального общения, на который учебной программой предусмотрено большее количество аудиторных часов, студенты, с одной стороны, изучают иностранный язык, а с другой – средствами изучаемого языка приобретают знания и развивают умения и навыки, необходимые для их будущей профессиональной деятельности.

Очень важно, на наш взгляд, определить содержание курса обучения, в частности, такой его компонент, как тематическое наполнение, и предложить студентам темы, которые являются актуальными, значимыми и в то же время интересными для них. Так, модуль социального общения включает тематику, имеющую непосредственное отношение к академической среде обучающихся. Примерами таких тем является «Я студент университета» или «Новый этап

в моей жизни», в рамках которых будущие специалисты знакомятся с реалиями университетской жизни, ее спецификой и организацией образовательного процесса; узнают, что предполагает научная деятельность в университете, какие ее составляющие, как работать над научной темой, статьей, курсовой и дипломной работами и др. Студенты также знакомятся с разными типами мышления в академической среде (рефлексивное, научное и т. д.) и практикуют эти типы мышления в образовательном процессе на занятиях по иностранному языку.

Еще одна тема – «Молодежь и общество» – акцентирует внимание обучающихся на проблемах, с которыми сталкивается современная молодежь, на особенностях языка, которым пользуются молодые люди, общаясь в повседневной жизни, в студенческой среде, социальных сетях и т. д.

Что касается модуля профессионального общения, то его наполнение определяется исходя из специфики каждой конкретной специальности, а также умений, необходимых будущим специалистам в их профессиональной деятельности.

Поскольку обучающимся нужно усвоить значительный объем информации, то перед преподавателем стоит непростая задача, а именно, как организовать совместную работу со студентами наиболее эффективно. В этой связи преподаватели кафедры иностранного языка в образовательном процессе широко используют прием тематических карт, которые позволяют систематизировать информацию, отбирать ключевые данные, располагать эту информацию так, чтобы ее было легко запоминать и далее воспроизводить. Например, словарные тематические карты способствуют индивидуальному отбору активного словаря по изучаемой тематике; ментальные тематические карты дают возможность развивать тему и выделять в ней главные и второстепенные идеи. Большое внимание в образовательном процессе уделяется обучению студентов построению когнитивных тематических карт [3, с. 109], основываясь на материале предложенного текста по специальности или, наоборот, собирая информацию из разных текстовых и информационных источников.

Мы полагаем, что применение метода тематических карт позволяет эффективно использовать время и на занятии, и в про-

цессе самостоятельной работы студентов, развивает ряд умений работы с текстами и другими источниками информации. Более того, при построении карт реализуется методический принцип индивидуализации, поскольку студенты самостоятельно работают с информацией, отбирают ее, располагают определенным образом и далее используют в устной или письменной коммуникации.

На занятиях обучающиеся также знакомятся и активно используют в образовательном процессе такие форматы, как «круглый стол», дебаты, дискуссия, презентация, диалогическая речь и короткое монологическое высказывание.

Широко используется и проектная технология как в групповом, так и в индивидуальном формате. В частности, студенты специальности «Туризм и гостеприимство» на выпускном экзамене по иностранному языку презентуют и защищают свои проекты, которые представляют в форме экскурсионных маршрутов по различным туристическим направлениям мира, туристических буклетов и путеводителей, например, по Бресту.

Ограниченное количество учебных часов на изучение иностранного языка не способствует конструктивной работе с обширной текстовой информацией на занятиях, поэтому студенты прорабатывают тексты самостоятельно в качестве домашнего задания, а в аудитории идет непосредственно выполнение различного рода упражнений и других видов работы на базе изученных текстов.

Так, например, студенты юридического факультета знакомятся с различными отраслями права страны изучаемого языка, изучают их особенности и отличительные черты в сравнении с белорусской системой права. Для развития навыков и умений письменной коммуникации в профессиональном контексте будущие юристы учатся составлять письменные аннотации к юридическим текстам, а также деловую документацию. Студенты физико-математического и биологического факультетов, в свою очередь, обучаются написанию коротких научных статей и аргументированному изложению научных гипотез и фактов, социологи – проведению интервью, описанию графиков;

психологи – профессиональному интервью и ряду других жанров и форматов.

Особое внимание в данной статье нам хотелось бы обратить и на дискурсный подход [4, с. 99], который используется в образовательном процессе преподавателями кафедры. Будущие специалисты обучаются не только формальным характеристикам (структурным и лингвистическим) письменных или устных жанров и форматов речи, но и содержательной составляющей, главным образом, ее экстралингвистическим особенностям, которые реализуются посредством разных дискурс-категорий [5, с. 22].

Так, например, обучаясь написанию деловых писем, будущие специалисты усваивают не только структурные компоненты и языковые особенности деловой документации по специальности, но и ее экстралингвистические характеристики. Изучая аутентичные тексты по специальности и страноведческие тексты, они анализируют их, выявляя в них реализацию таких дискурс-категорий, как аудитория, которой адресован текст, самоидентификация страны и народа, пространство, время, интертекстуальность, интересобъектность, интересосубъектность и ряд других [6, с. 43]. Такая работа позволяет студентам лучше и точнее понимать содержание специальной литературы, приобретать навыки синтеза и анализа представленной информации.

Будущие специалисты учатся сами продуцировать научные сообщения или презентации с учетом формальных и экстралингвистических особенностей явления или факта и той коммуникативной ситуации, в которой они репрезентируются. Таким образом, использование дискурсного подхода способствует повышению эффективности образовательного процесса.

Необходимо также отметить, что значительную роль в оптимизации образовательного процесса играют учебные пособия, учебно-методические комплексы (электронные учебно-методические комплексы), составленные преподавателями кафедры в соответствии с действующей учебной программой по иностранному языку, разработанной на основе образовательного стандарта высшего образования и с учетом особенностей и требований каждой отдельной специальности.

Использование интерактивных и компьютерных технологий в рамках комплексного подхода к обучению иностранному языку

Немаловажным условием повышения эффективности организации образовательного процесса по иностранному языку, направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей, является, на наш взгляд, использование интерактивных технологий обучения как в процессе учебной деятельности, так и в рамках внеаудиторной работы со студентами. Включение в процесс обучения интерактивных технологий создает оптимальные условия для достижения высокой эффективности, которая невозможна без системного подхода к организации образовательного процесса; современных методов обучения, особенно активных; широкой компьютеризации, применения технических средств обучения; кадров, обладающих квалификацией, отвечающей требованиям современной технологии обучения [7, с. 27].

Структурными составляющими образовательного процесса в рамках использования интерактивных технологий обучения являются:

1) *цель* (формирование коммуникативной компетенции студентов посредством интерактивных технологий в обучении иностранному языку);

2) *содержание учебно-познавательной деятельности* по обучению иностранному языку:

а) способствует активизации познавательной деятельности студентов, расширению кругозора;

б) формирует личность будущего специалиста с учетом профессиональной направленности;

в) развивает умение продуктивного общения;

г) учитывает специфику профессионального характера, а также индивидуальные особенности студентов (психологические, социальные, возрастные).

3) *методы и технологии обучения* (наиболее распространенными методами применения интерактивных технологий, формирующих иноязычную коммуникативную компетенцию студентов неязыковых специальностей при организации учебной

деятельности, являются дискуссии, «мозговой штурм», деловые и ролевые игры, анализ конкретных ситуаций, применение информационно-компьютерных технологий и т. д.);

4) *формы организации обучения* (применительно к предмету нашего исследования мы выделяем следующие формы организации обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза для формирования коммуникативной компетенции:

а) аудиторная работа: работа в группах, микрогруппах, фронтальный, индивидуальный опрос;

б) внеаудиторная работа: консультации, «круглые столы», кружки, дискуссионные группы;

5) *средства педагогического взаимодействия* (мы выделяем словесные, визуальные, аудиовизуальные средства, включая использование технических средств обучения);

б) *результаты деятельности* (в процессе использования интерактивных технологий, способствующих формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в обучении иностранному языку, повышается уровень активности студентов, мотивация к коммуникативной деятельности, способность к иноязычной коммуникации.

В ходе организации образовательного процесса, в частности, внеаудиторной работы по иностранным языкам на неязыковых факультетах Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина было предложено создать научные студенческие кружки и исследовательские группы, целью которых является участие студентов в олимпиадах, проведение исследовательской деятельности по определенной теме, написание научных статей по результатам проведенного исследования, подготовка презентации для выступления на заседании кружка или конференции, подготовка университетских мероприятий на иностранном языке (олимпиад, конкурсов, викторин, тематических вечеров и недели иностранных языков).

Для формирования коммуникативной компетенции на занятиях научных кружков и исследовательских групп активно используются такие интерактивные методы, как ролевая игра, «мозговой штурм», проблемный метод. Студенты с удовольствием по-

сещают занятия, в ходе которых наблюдается повышение уровня мотивации обучающихся к иноязычной речевой деятельности. Применение интерактивных технологий позволяет предусматривать индивидуальную, парную, групповую формы работы, которые стимулируют познавательную активность студентов, их самостоятельность и творческий подход к учебной и научной деятельности. Следует особо отметить, что даже изначально незначительно мотивированные студенты начинают проявлять интерес к языку во время выполнения творческих заданий на аудиторных и внеаудиторных занятиях по иностранному языку.

Особый интерес у студентов вызывают занятия по составлению проектов на различные общеобразовательные и профессионально ориентированные темы. Обучающиеся не только находят информацию страноведческого, грамматического, лексического характера не только в учебных пособиях по иностранному языку, предлагаемых программой, но и используют различные иностранные периодические издания, интернет-сайты.

В результате такой работы организуются телемосты со студентами белорусских и зарубежных вузов, изучающими иностранный язык в рамках своей специальности, в ходе которых обучающиеся представляют свои проекты, обсуждают их, организуя спонтанные дискуссии, тем самым приобретая умение логически и аргументированно излагать свои мысли и идеи, а также получают возможность практически применить свои знания по иностранному языку.

Важно отметить, что эта работа всегда носит творческий характер, включает в

себя элементы научного поиска и направлена на формирование у студентов умений и навыков работы с первоисточниками, умения анализировать и синтезировать предоставленную информацию, а также развивает навыки публичного выступления, критического мышления, рефлексии.

Заключение

Таким образом, можно с уверенностью констатировать, что организованная комплексная система обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей существенно повышает эффективность образовательного процесса и обладает следующими особенностями:

1) ориентация на развитие коммуникативной деятельности в ходе аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку путем использования на практике принципов компетентностного и личностно-деятельностного подходов к организации воспитательно-образовательного процесса в вузе;

2) практико-ориентированная направленность обучения иностранному языку с использованием возможностей и особенностей изучаемой дисциплины;

3) усиление педагогической поддержки студентов в их профессиональном становлении для достижения высоких результатов аудиторной и внеаудиторной работы, выраженной в использовании личностно-ориентированного подхода к обучению, взаимной заинтересованности субъектов деятельности в ее успехе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лушинская, О. В. Моделирование профессиональной личности в дискурсе инструкций к учебным заданиям / О. В. Лушинская, Е. В. Савич // Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия. – Минск : БГУ, 2015. – С. 111–139.

2. Лушинская, О. В. Идентификация и актуализация категорий при обучении профессиональному дискурсу / О. В. Лушинская // Дискурсивный подход в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. – Минск : БГУ, 2011. – С. 101–111.

3. Лушинская, О. В. Обучение магистрантов устному реферированию иноязычных текстов на основе построения когнитивных карт / О. В. Лушинская // Вестн. Минск. гос. лингвист. ун-та. Сер. 2, Психология. Педагогика. Методика преподавания иностранных языков. – 2015. – № 2 (28). – С. 107–112.

4. Лушинская, О. В. Обучение иноязычной письменной коммуникации на основе дискурсного подхода / О. В. Лушинская // Вестн. Гродн. гос. ун-та. Сер. 3, Филология. Педагогика. Психология. – 2012. – № 2 (135). – С. 97–101.
5. Ухванова, И. Ф. Дискурс-анализ как совокупность аналитических практик / И. Ф. Ухванова // Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов. – Минск : Технопринт, 2002. – Вып. 3. – С. 15–24.
6. Лушинская, О. В. Дискурсный подход в обучении иноязычной письменной речи / О. В. Лушинская // Вест. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е, Пед. науки. – 2004. – № 8. – С. 42–46.
7. Башмакова, И. С. К вопросу о формировании умений профессионального общения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов / И. С. Башмакова // Вестник Моск. гос. лингвист. ун-та. – 2003. – Вып. 477. – С. 21–32.
8. Бабанский, Ю. К. Интенсификация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М., 2005. – 217 с.
9. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. / В. И. Байденко. – М. : Издат. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 189 с.
10. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 230 с.
11. Трофимова, Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск : Удмурт. гос. ун-т, 2012. – 116 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 27.11.2020

УДК 372.811.111.1:316.774

Инна Викторовна Лисовскаяканд. филос. наук, доц. каф. иностранных языков
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы**Inna Lisovskaya**PhD, Associate Professor of the Department of Foreign Languages
of Yanka Kupala State University of Grodnoe-mail: lisinna@list.ru**РОЛЬ МЕДИАДИСКУРСА В ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МЕЖДУНАРОДНОЕ ПРАВО»**

Анализируется потенциал медиадискурса в оптимизации обучения студентов иностранному языку. Рассматриваются вопросы функционирования и соотношения медиадискурса и медиатекста. Доказывается, что использование медиадискурса в учебном процессе продуктивно, поскольку позволяет составить более объемное представление о речедеятельности в сфере массмедиа, охватывая не только сообщение плюс канал, но и все многочисленные экстралингвистические факторы, связанные с особенностями создания медиасообщения: его получателя, обратной связи, культурно обусловленных способов кодирования и декодирования, а также социально-исторического и политико-идеологического контекста. Обучение посредством медиадискурса способствует расширению словарного запаса и совершенствованию навыков ведения беседы по общественно-политической тематике.

**The Role of Media Discourse in the Optimization of Teaching the English Language
to the Students of Specialty «International Law»**

The article analyzes the potential of the media discourse in optimizing of teaching a foreign language to students. The issues of functioning and correlation of the media discourse and media text are considered. The author proves that the use of the media discourse in the educational process is productive, since it allows to make a more comprehensive picture of the mass media speech activity, which encompasses not only the message and the channel, but also all the numerous extralinguistic factors associated with the features of creating a media message, its recipient, feedback, culturally conditioned ways of coding and decoding, as well as socio-historical and political-ideological context. Teaching through the media discourse promotes the expansion of the vocabulary and the improvement of the skills of conducting conversations on socio-political topics, contributes to a national-linguistic vision of the picture of the world.

Введение

Важной отличительной особенностью современного этапа развития общества является глобализация мирового информационного пространства. Интенсивное использование современных теле-, радиовещательных и телефонных технологий, компьютерных сетей и спутниковой связи снимает барьеры для трансграничного информационного обмена. В языке СМИ быстрее, чем в других жанрах, фиксируются изменения языковой действительности, те особенности, которые оказываются характерными для современного речеупотребления. Растущее влияние языка СМИ на общественное сознание актуализировало вопросы функционирования и соотношения медиадискурса и медиатекста.

Медиадискурс проникает во все типы институционального и обиходного общения благодаря своей тематической неограничен-

ности, жанровому своеобразию и стремлению в условиях быстро меняющегося мира уловить даже самые незначительные его изменения.

В данной статье обосновывается потенциал медиадискурса в оптимизации процесса обучения иностранному языку с учетом коммуникативной направленности и необходимости формирования у студента мотивированности к познанию языка, отражающего самые последние тенденции и феномены социальной реальности.

Понятия «медиадискурс» и «медиатекст» являются производными от общей концепции дискурса. При определении дискурса в современной российской и зарубежной науке большое значение имеют как традиции различных национальных научных школ (дискурсивного анализа – в Западной Европе и лингвистики текста – в России),

так и активно развивающиеся процессы интеграции гуманитарного знания.

Представители западноевропейской и американской лингвистической традиции (Т. Ван Дейк, З. Харрис) рассматривают *дискурс как связную речь в устной и письменной форме, в которой отчетливо проявляется фактор взаимодействия отправителя и получателя сообщения* [3, с. 20]. Они выделяют дискурс в широком смысле (как комплексное коммуникативное событие) и дискурс в узком смысле слова (как текст или разговор). Под дискурсом в широком смысле слова подразумевается «коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие».

Дискурс в узком смысле слова выступает «как завершённый или продолжающийся продукт коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами» [2]. Также понятие дискурса используется «для обозначения того или иного жанра, например, «политический дискурс», «научный дискурс» или «новостной дискурс».

Так, французская традиция анализа дискурса (М. Фуко, Л. Альтюссер, Ж. Лакан, М. Пешё, П. Серио) исследует в первую очередь политико-идеологический, исторический и социокультурный дискурс с целью определения лингвистической составляющей социальных интеракций для выявления скрытых намерений и интересов в системе социальных отношений и результата их воздействия на эту систему.

Отдельно развивалась немецко-австрийская школа анализа дискурса (У. Маас, З. Егер, Ю. Линк, Ю. Хабермас, З. Водак), применившая традиционные методы и принципы текстового анализа письменного текста к категории дискурса.

Среди российских ученых-гуманитариев (Н. Д. Арутюнова, Т. М. Николаева, Ю. С. Степанов, К. Ф. Седов, Е. О. Мендже-рицкая) также нет единства в толковании этого термина. Среди наиболее точных определений дискурса можно выделить формулировку Н. Д. Арутюновой: «Дискурс – связанный текст в совокупности с экстралинг-

вистическими: прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте... Дискурс – это речь, “погруженная в жизнь”» [1, с. 136–137]. Дискурсообразующими характеристиками, иначе говоря, критериями отбора текстов, берущихся в качестве эмпирической основы изучения дискурса того или иного типа, выступают различные сферы человеческой коммуникации и речевой практики. Например, функционирование языка в таких сферах деятельности, как наука, образование, медицина, СМИ и т. п. служит основой для выделения соответствующих дискурсов, в т. ч. и медиадискурса.

В настоящее время в лингвистике существует множество подходов как к определению медиадискурса, так и подходов к самой терминологии: «медиадискурс», «массмедийный дискурс», «медийный дискурс», «массмедиаальный дискурс», «массово-информационный дискурс», «дискурс массовой коммуникации», «дискурс массмедиа», «язык СМИ» и др. В самом общем виде медиадискурс – это совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем его богатстве и сложности их взаимодействия [3, с. 21]. При изучении функционально обусловленных дискурсов вообще и медиадискурса в частности необходимо учитывать, что концепция дискурса традиционно отграничивается от понятия «текст». Это связано с тем, что дискурс в первую очередь ассоциируется с речью устной, в то время как понятие текста предполагает наличие связи с речью письменной. Именно поэтому понимание концепции медиадискурса невозможно без сопоставления с такими важнейшими категориями, как текст и медиатекст.

Структурный подход к анализу дискурса позволяет продемонстрировать различие между текстом, медиатекстом и медиадискурсом.

В рамках структурного подхода дискурс понимается как продукт речевой деятельности, взятый в совокупности всех вербальных и экстралингвистических характеристик, связанных с его производством, распространением и восприятием. Ключевыми компонентами речевой деятельности, участвующими в процессе коммуникации, являются:

- 1) отправитель сообщения;
- 2) получатель сообщения;
- 3) само сообщение;
- 4) канал распространения;
- 5) обратная связь;

6) контекст общения (включает исторический, временной, социальный, политический, культурно-идеологический аспекты).

Структурный подход определяет *текст как сообщение* (объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и целостность), *медиа́текст как сообщение плюс канал* (последовательность знаков различных семиотических систем – языковых, графических, звуковых, визуальных, специфика сочетания которых обусловлена конкретным каналом массовой информации), а *медиа́дискурс – это сообщение в совокупности со всеми прочими компонентами коммуникации*. Медиа́дискурс следует рассматривать как социальную деятельность, в рамках которой ведущую роль играют когнитивные образования, фокусирующие различные аспекты внутреннего мира языковой личности.

В современной лингвистике отмечается тенденция рассмотрения дискурса как институционального явления, т. е. «общения в рамках статусно-ролевых отношений». Выделяются следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, спортивный, научный, сценический, медицинский, деловой, рекламный и массово-информационный и др. Особое внимание лингвистов в последние годы привлекает социально-политический, или политический, дискурс СМИ, который является основой медиа́дискурса.

Лексический состав социально-политического медиа́дискурса представляет немалый интерес для изучения и освоения иностранного языка студентами специальности «Международное право». Его большую часть составляет общественно-политическая лексика, содержащая различного рода понятия, клише, тесно связанные с общественно-политической деятельностью человека. Благодаря перенасыщенности медиа́дискурса неологизмами, синонимами, антонимами, заимствованиям и т. п. студенты осваивают целые лексические поля, со-

отнесенные с отдельными сторонами реальной деятельности в сфере общественно-политических отношений.

Неологизмы (от греч. *neos* – «новый», *logos* – «слово») – это слово или оборот речи, созданные для обозначения нового предмета или выражения нового понятия. Как правило, они отражают отношение автора к объекту, действию или событию в той или иной ситуации. Они часто создаются путем объединения существующих слов или путем придания словам новых и уникальных суффиксов или префиксов. Неологизмы также могут быть созданы с помощью аббревиатуры или акронима, путем преднамеренного рифмования с существующими словами или просто посредством игры со звуками: *Obamania*, *Clinton fatigue*, *free fall*, *Trumpers Clintonites*, *to Instagram*, *Yahooligans (hackers attacking Yahoo search engine)*, *babelicious (very attractive girl)*, *flirtberrying (to flirt via BlackBerry™ mobile phones)*, *clap-trap*, *teeny-weeny*, *walkie-talkie*.

Посредством освещенности в медиа́дискурсах наиболее актуальных проблем современности можно осуществлять процесс формирования новых лексико-семантических полей. Например, в связи с обострением проблемы национальной и международной безопасности можно выделить лексико-семантическое поле (ЛСП), в котором основными понятиями будут *reign of terror*, *rocket-rattling*, *saber-rattling*, *scaremongering*, *to pose a threat*, *crimes against humanity*, *arms race*, *arms proliferation*, *instability*, *insecurity*, *vulnerable*, *ethnic cleansing*, *firing squads*, *to unleash a war*, *to conduct a war*, *to fight against*, *to combat etc.* В результате ухудшения экологической обстановки в мире ЛСП будет включать выражения: *air pollution*, *chemical pollution and hazardous waste*, *climate change*, *deforestation*, *depletion of the ozone layer*, *depletion of water resources*, *land degradation*, *loss of biodiversity*, *vulnerability to natural disasters*, *sustainable development etc.*

Проблема загрязнения окружающей среды стоит сегодня очень остро и обсуждается как на национальном, так и международном уровнях в рамках конференций, форумов и саммитов. Работа с медиа́дискурсами облегчает понимания международных новостей по данной тематике и вводит в ак-

тивный словарный запас выражения типа *manmade disasters, poisonous contamination, irreversible changes, renewable resources, mined materials, fossil fuels, dumping of waste, exhaust fumes, depletion of natural resources, sustainable development, infertile soil, biodegradable packaging, on the brink of extinction, carbon footprint, recycling effort, waste treatment, land degradation, loss of biodiversity, vulnerability to natural disasters etc.*

Лексико-семантическое поле, отражающее проблемы в сфере здравоохранения и уровня жизни населения, будет оперировать лексикой: *drugs, addicts, HIV/AIDS; lack of people of working age; malaria; living conditions of children, non-communicable diseases, undernutrition/hunger, unsafe water and lack of sanitation, vaccine-preventable diseases, premature death, infant mortality, homelessness, joblessness, means of subsistence etc.*

Одним из важнейших средств формирования понятийной стороны медиадискурса является синонимия. Благодаря своему семантическому потенциалу синонимы позволяют описать одно и то же понятие с разных сторон. Тот факт, что одно понятие реализуется в речи посредством большого количества синонимов, говорит о том, что оно занимает значительное место как в сознании реципиента, так и в картине мира данного языка. Например, синонимичные ряды: 1) *depletion – exhaustion, thinning, reduction, loss, impoverishment*; 2) *dangerous –*

hazardous, risky, unsafe, insecure, harmful, critical, serious, threatening, destructive, devastating, insecure, fatal; 3) *important – burning, crucial, vital, significant, essential, major, acute, pressing, urgent etc.* Антонимичные ряды: 1) *dangerous – safe, secure, favorable, harmless, advantageous, useful, risk-free*; 2) *important – unimportant, insignificant, worthless, tiny, infinitesimal, trivial, mini, non-crucial*.

Заключение

Таким образом, работа с медиадискурсом дает возможность решить широкий круг учебных задач, начиная от расширения словарного запаса и совершенствования навыков ведения беседы по общественно-политической тематике до получения разнообразной лингвострановедческой информации. Изучение прагматических характеристик синонимов и антонимов, как ключевых лексических единиц новостных сообщений, позволит развивать у учащихся умение различать и адекватно употреблять политкорректные, идеологически нагруженные слова, а также слова с негативной модальностью. Медиадискурс способствует когнитивно-синергетической обработке событийной, социокультурной, коммуникативно-прагматической и языковой информации, что порождает национально-языковое видение картины мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвист. энциклопед. словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Совет. Энцикл., 1990. – С. 136–137.
2. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / Т. А. ван Дейк ; сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Добросклонская, Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации / Т. Г. Добровольская // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2006. – № 2. – С. 20–33.
4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с.
5. Плотникова, С. Н. Дискурсивное конструирование социального мира / С. Н. Плотникова // Дискурс как социальная деятельность: приоритеты и перспективы : материалы II Междунар. науч. конф., Москва, 16–17 окт. 2014 г. : в 2 ч. – М., 2014. – Ч. 1. – С. 27–29.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 27.11.2020

УДК 378.14-316.46

Маргарита Николаевна Мозерова*соискатель каф. педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, ст. преподаватель каф. социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Margarita Mozerova***Applicant for the Department of Pedagogy
of the Belarusian State Pedagogical Makim Tank University,
Senior Lecturer at the Department of Social Work
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: miro4ka@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИДЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Раскрывается сущность студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования в контексте полистилевой образовательной среды, открытой вариативной системы, представленной множеством видов деятельности обучающихся. Предложена универсальная структура студенческого самоуправления учреждений высшего образования, которая может применяться как самостоятельный методологический ресурс. Описаны актуальные и перспективные возможности влияния студенческого самоуправления на лидерскую компетентность студентов.

Potential of Student Self-Government in Formation Leadership Competence of Students

The essence of student self-government in higher education institutions are reveals in the context of a multistyle educational environment, an open variation system represented by many types of students' activities. A universal structure of student self-government of the universities are proposes, which can be used as an independent methodological resource. Actual and perspective possibilities of the influence of student selfgovernment on the leadership competence of students are describes.

Введение

Модернизация национальной системы высшего образования в Республике Беларусь с учетом принципов Болонского процесса актуализирует ряд задач в отношении студенческого самоуправления. Одним из важных вопросов, требующих научного и практического разрешения, является расширение возможностей обучающихся в организации жизнедеятельности и управлении учреждением высшего образования. Это, в свою очередь, требует переосмысления студенческого самоуправления как вида самостоятельно организованной деятельности обучающихся и как структуры, актуализирует проблему формирования лидерской компетентности у студентов как лиц, ответственных за решение коллективных задач группы, факультета, учреждения образования.

Под лидерской компетентностью студента понимается его способность эффективно использовать ресурсы своей личности (мотивы, знания, умения, личностные качества, социальный опыт доминирования)

для стимулирования, объединения и организации усилий других обучающихся с целью решения общих задач в определенной сфере деятельности (учебной, научной, социальной, творческой, спортивной и др.). Структура лидерской компетентности студента представлена потребностно-мотивационным, когнитивным и деятельностно-практическим компонентами [1].

Обучающийся, обладающий лидерской компетентностью, умеет организовывать не только собственную жизнедеятельность (самоуправление), но и функционирование студенческого коллектива, команды (студенческое самоуправление), что обуславливает взаимосвязь процесса формирования лидерской компетентности у обучающихся и студенческого самоуправления.

Неоднократно в нормативных документах подчеркивается приоритетность самоуправленческой деятельности в построении стратегии работы с учащейся молодежью, взят курс на повышение общественно-политической, инновационной и социально значимой активности молодых граждан, со-

здание условий для саморазвития и самореализации молодежи в интересах устойчивого развития страны [2; 3].

Сложившийся социальный заказ на подготовку компетентных лидеров – выпускников учреждений высшего образования – через самоуправленческую деятельность, связываемую с личностным ростом, саморазвитием, нашел отражение в теории и образовательной практике высшей школы (А. В. Волохов, В. А. Караковский, Т. В. Лисовский, А. В. Мудрик, М. И. Рожков, С. В. Тетерский, А. В. Торхова и др.). Однако актуальные и перспективные возможности студенческого самоуправления в формировании лидерской компетентности обучающихся в полной мере пока не раскрыты.

В методологическом аспекте остается актуальной проблема неоднозначной трактовки сущности студенческого самоуправления, единого понимания структуры органов студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования, содержательного осмысления влияния самоуправленческой деятельности обучающихся на формирование у них лидерской компетентности.

В статье будет уточнена сущность, представлена структура студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования, обоснован потенциал студенческого самоуправления в формировании лидерской компетентности у обучающихся.

Результаты исследования и их об- суждение

Н. Г. Баженова, Г. Ю. Баландина, В. В. Овчинникова, Н. А. Помелова, И. И. Тиммерманис, О. А. Чиркова изучают студенческое самоуправление в различных аспектах: как

1) *демократический институт*, ориентированный на совместную с администрацией и общественными организациями задачу оптимизации всей жизнедеятельности образовательного учреждения;

2) *школу подготовки будущих специалистов* к возможностям карьерного роста в своей профессиональной деятельности, принятию общественно значимых решений, участию в социальном управлении своим коллективом;

3) *форму самоорганизации обучающихся* на добровольной основе для самостоятельного осуществления собственных

инициатив в сферах образования, научно-исследовательской работы, организации быта, оздоровления и досуга через создаваемые ими органы самоуправления.

Если в понимании сути студенческого самоуправления исходить из потребности личности в самореализации, то в первую очередь необходимо выявить адекватную для каждого обучающегося сферу, позволяющую наиболее полно раскрыть его потенциал. Для этого студенту необходимо попробовать себя в различных видах деятельности, статусах, понять, комфортна или дискомфортна для него окружающая среда, определиться с предпочитаемой сферой для самореализации.

Изучение предпочитаемых для самореализации видов деятельности было проведено путем опроса студентов I–II курсов Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка и Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (n = 339). Респондентам было предложено обозначить сферу деятельности в университете, которую они считают для себя перспективной. В результате обработки данных выявлено, что большинство студентов (67 %) определились с конкретной сферой для самореализации, 15 % респондентов обозначили несколько перспективных видов деятельности, пятая часть студентов не определилась с предпочитаемой для самореализации сферой. Среди выборов обучающихся рейтинг возглавляют творческая (31 %) и учебная (30 %) деятельность. Пятая часть студентов как перспективную определяют общественную деятельность, 15 % – спортивную и 5 % – научно-исследовательскую. Отметим, что распределение выборов студентов носит изменчивый характер и может отражать лишь текущую ситуацию по самоопределению обучающихся в перспективных для них видах деятельности. Однако сам выбор и предпочтения в определенной из представленных сфер свидетельствуют об их значимости и наличии целевой аудитории.

С методологической точки зрения в отношении студенческого самоуправления наблюдается острый диссонанс. В практическом аспекте самоуправление связывается с организацией обучающимися собственной жизнедеятельности в учебной, научно-исследовательской, творческой, спортивной,

общественной сферах. В нормативном отношении студенческое самоуправление выступает как демократический институт, представленный различными формами самоорганизации студентов.

Разъяснение этой проблемы возможно при опоре на структуру полистилевого образовательного пространства, обоснованную в работах А. В. Торховой. Образовательное пространство учреждения высшего образования рассматривается исследователем в ракурсе взаимопересечения и взаимообогащения ряда подпространств: персонального, деятельностного, информационного, интерперсонального, средового [4, с. 124–130].

Наше исследование обращено к более детальному рассмотрению подпространств деятельностей (В) и среды (Е).

В самом общем виде подпространство деятельностей представлено учебной,

научно-исследовательской, общественной, спортивной, творческой видами деятельности. Часть подпространства среды образуют органы студенческого самоуправления, представленные множеством форм. На рисунке показаны связи подпространств деятельности и среды: в различных формах студенческого самоуправления представлены все виды деятельности как направления работы. Либо, наоборот, отдельный вид деятельности может быть реализован через разные формы самоуправления. Наиболее полной реализации потенциала студенческого самоуправления в тех или иных видах деятельности способствует специально организованное обучение лидерству [5, с. 96–97]. Таким образом, инфраструктура органов студенческого самоуправления выступает платформой для реализации всех видов студенческой деятельности.

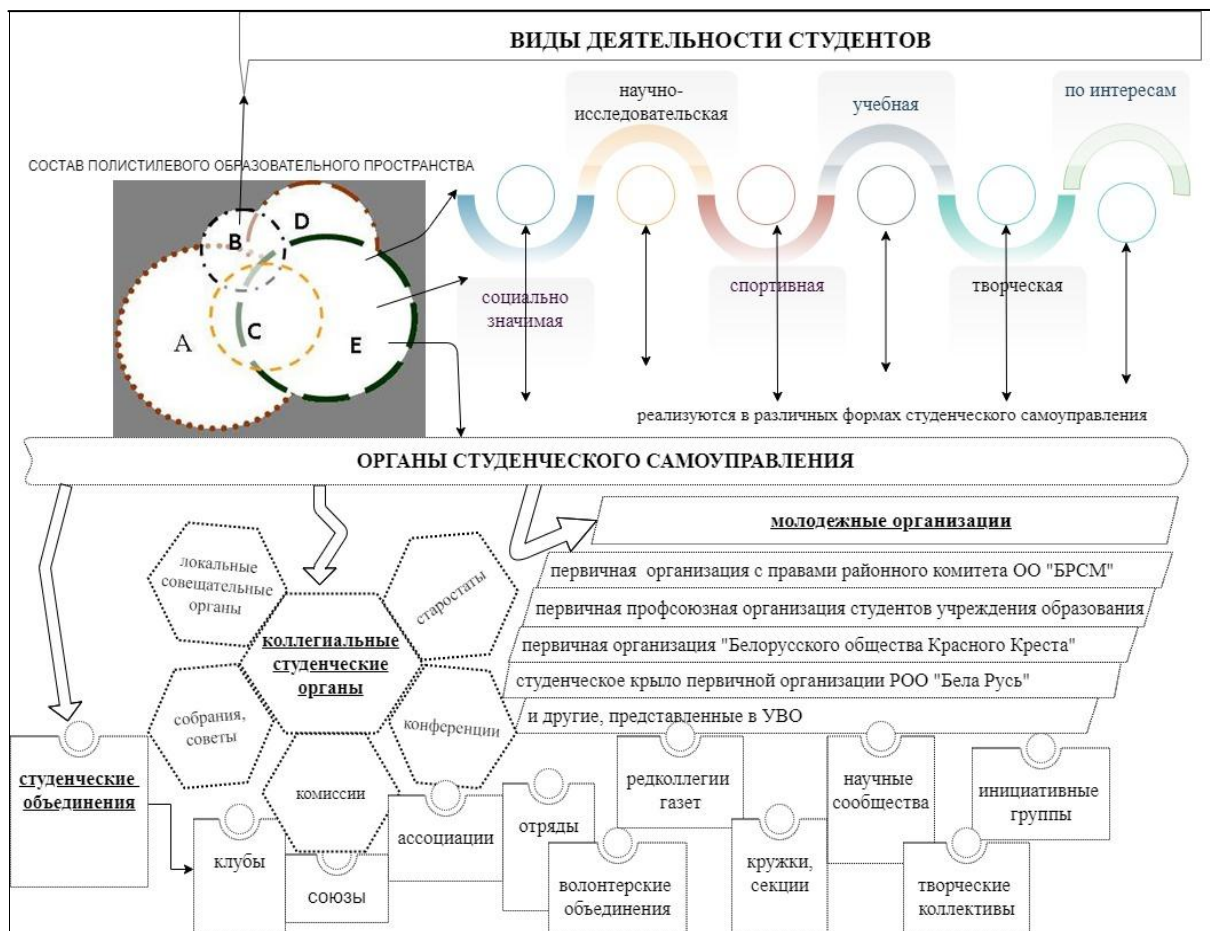


Рисунок 1. – Состав образовательного пространства, определяющий потенциал студенческого самоуправления в формировании лидерской компетентности у обучающихся

Студенческое самоуправление учреждения высшего образования выстраивается в результате сочетания множества видов сту-

денческой деятельности с формами самоуправления, образующими в итоге уникальную для каждого вуза структуру (рисунок 2).



Рисунок 2. – Структура студенческого самоуправления (на примере БГПУ имени М. Танка)

Данная структура является гибкой, открытой и динамичной, включает множество форм самоорганизации обучающихся, способна к дополнению, совершенствованию, «достраиванию». Интенсивное развитие инфраструктуры студенческого самоуправления создает предпосылки для появления новых видов общественной нагрузки – администрирование социальных сетей факультета, помощь в создании и продвижении интернет-канала университета и др. Это значит, что структура студенческого самоуправления не может являться статичной, неизменной системой, она должна быть мобильной, способной к достраиванию, появлению новых форм, отвечающих запросам современности, трансформироваться с учетом интересов студентов конкретного учреждения высшего образования.

Структура студенческого самоуправления представлена тремя основными блоками: *молодежные организации, студенческие объединения, коллегиальные студенческие органы*. Основные блоки имеют ряд ответвлений и могут пополняться новыми формами структурных единиц. Например, при отсутствии в вузе первичной организации Белорусского Общества Красного Креста этот блок может быть исключен. Сама структура конкретизируется названиями объединений, уточненными формами студенческой активности.

Первый блок образован первичными организациями крупных общественных объединений. В большинстве университетов нашей страны действуют первичные ячейки Белорусского республиканского союза молодежи, Белорусского профсоюза работников образования и науки, Белорусского Общества Красного Креста, Республиканского общественного объединения «Белая Русь». Они имеют общие характеристики: наличие устава, положения, программы работы, ценностной идеи (цели), на достижение которой направлена совместная деятельность молодых людей; фиксированное членство; количество молодых людей в возрасте 14–31 года (не менее двух третей от общей численности); добровольное вступление в организацию и свободный выход из нее; отличительные атрибутивные признаки: членские билеты, эмблема, значки, лозунги. Общность представленных характеристик позволяет отнести данные формирования к категории «*молодежные организации*».

Наряду с перечисленными организациями активная работа с молодежью осуществляется неформальным сектором. Например, в БГПУ имени М. Танка функционирует Молодежная волонтерская организация Green Office BSPU. В БрГУ имени А. С. Пушкина в сотрудничестве с общественной организацией «Ахова птушак Бацькаўшчыны» реализуются проекты экологи-

ческой направленности. Специфика университетов определяет спектр заинтересованных общественных объединений и организаций по реализации совместных инициатив и проектов. В таких случаях в структуру самоуправления может быть добавлен блок первичной ячейки общественной организации, которая осуществляет деятельность на базе учреждения высшего образования. А в условиях сотрудничества соответствующий статус может быть обозначен на информационных страницах факультетов, кафедр.

Как отмечается в докладе о Положении молодежи в Республике Беларусь, деятельность молодежных организаций охватывает все сферы жизни студентов: организацию досуга, занятия физической культурой и спортом, поддержание здорового образа жизни, благотворительность, волонтерскую деятельность и др. Достаточно четко прослеживается их общая миссия, состоящая в социализации молодого поколения: помочь молодежи самореализоваться, поддержать, подготовить к самостоятельности. Это, в свою очередь, приводит к воспитанию разносторонности, активности, гражданственности, формированию у молодежи демократических ценностей, навыков участия и влияния на процесс принятия решений в области молодежной политики, способствует вовлеченности молодого поколения в общественную жизнь страны [6, с. 102–103].

Второй блок в структуре студенческого самоуправления – *студенческие объединения*. Сеть студенческих объединений представлена множеством форм: клубы, кружки, союзы, ассоциации, творческие коллективы, отряды. Перечень таких объединений включает клубы по интересам, научные кружки, кружки журналистики, танцев, вокала, компьютерных технологий, экологические клубы, охранные дружины, волонтерские отряды, творческие коллективы, спортивные секции и др. В отличие от молодежных организаций, студенческие объединения могут носить временный характер, имеют менее выраженную организационную структуру, уступают в численности. Однако такие объединения могут создаваться силами самих студентов и являются благоприятной средой для раскрытия и развития лидерского потенциала у обучающихся в избранной сфере деятельности.

Задача *коллегиальных органов* в университете состоит в принятии ответственных

решений, подведении итогов работы студенческого самоуправления. Чаще всего в состав коллегиальных органов включается студенческий актив и представители профессорско-преподавательского состава вуза.

Представленная структура позволяет систематизировать все виды студенческой активности, отразить вариативность и специфику студенческих формирований, сохранить методологическое единство в понимании структуры студенческого самоуправления в вузах нашей страны. Потенциал студенческого самоуправления раскрывается прежде всего при рассмотрении влияния актуальных и перспективных возможностей среды на лидерскую компетентность студентов.

Положительная динамика потребностно-мотивационного компонента лидерской компетентности студента возможна при условии обеспечения многообразия видов деятельности для самореализации. В учреждениях высшего образования это условие реализуется через представленную структуру студенческого самоуправления, которая строится с учетом социокультурной специфики учреждения. Однако наличие множества общественных организаций, кружков, других форм студенческого самоуправления не гарантирует вовлечения максимального количества обучающихся в их работу. Студенты должны быть проинформированы о деятельности всех структур студенческого самоуправления, направлениях работы молодежных организаций, наборе участников в различные объединения, механизмах создания и функционирования коллегиальных студенческих органов. Осознанный интерес к лидерству как личностно преобразующей деятельности возникает при обстоятельствах реального участия студентов в самоуправленческой деятельности в разных формах студенческого самоуправления, в командной работе, при решении проблемных ситуаций. Осуществление социальных проб в лидерстве позволяет студенту сделать осознанный выбор предпочитаемого вида деятельности, роли (лидера или участника, члена команды), степени ответственности за выполнение коллективных дел. Самоидентификация студента как участника какой-либо из форм самоуправления, отрефлексированный положительный опыт социальной пробы в лидерской позиции будут хорошими стимулами мотивации достижения, стремления к самореализации в

коллективе в качестве лидера. Так, обучающийся дает своеобразный кредит доверия студенческому самоуправлению как структуре, способной удовлетворить его потребность в лидерстве.

Потенциал студенческого самоуправления в формировании когнитивного компонента лидерской компетентности состоит в содействии самоопределению студента в предпочитаемой сфере для самореализации с учетом ресурсов своей личности и требований к эффективному лидерству. Эти требования осваиваются студентами в процессе специально организованного обучения. Повышение уровня теоретических знаний о лидерстве и руководстве, развитие лидерских умений у обучающихся, повышение мотивации к социально активной деятельности в процессе специально организованного обучения зафиксировано рядом ученых (Д. С. Вьюнова, Е. Л. Гуничева, А. И. Давлетова, Т. В. Махина, Т. А. Парфиянович, Т. А. Пономарев, Л. Хацкевич, Д. В. Шалимова, Н. А. Шаповалова, Н. Дж. Шафеева). Классической формой такого обучения является школа лидера, которая под различными названиями реализуется или продолжает реализовываться в последние два десятилетия во многих университетах республики: Белорусском государственном университете, Академии управления при Президенте Республики Беларусь, Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка, Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина, Гродненском государственном университете имени Я. Купалы, Полоцком государственном университете, Барановичском государственном университете, Институте современных знаний имени А. М. Широкова. Реализация специальных обучающих курсов содействует осознанию студентами лидерства как способа самопознания и самореализации в предпочитаемых видах деятельности, рефлексии реальных воспитывающих ситуаций, возникающих в процессе текущей деятельности самоуправленческих структур, позволяет освоить теоретические основы лидерства и руководства в интерактивном формате путем очных и дистанционных образовательных семинаров, тренингов, выездных семинаров, летних лагерей, молодежных форумов, онлайн-курсов, тематических вебинаров, групп в социальных сетях. Самоопределение в эф-

фективном лидерстве и постоянное пополнение знаний в этой области будут свидетельствовать о положительной динамике в формировании у студентов когнитивного компонента лидерской компетентности.

Потенциал студенческого самоуправления в формировании деятельно-практического компонента лидерской компетентности состоит в создании условий для получения студентом опыта апробации личностных ресурсов в позиции лидера, их развития с учетом требований к эффективному лидерству, самореализации в лидерской позиции в предпочитаемом виде деятельности. Большинство педагогических исследований, посвященных лидерству в студенческом самоуправлении, связывают лидерство с личностно преобразующей деятельностью. О положительных результатах самореализации в лидерской позиции студентов посредством их участия в деятельности самоуправления свидетельствуют исследования И. Н. Бригинец, А. В. Зориной, А. Б. Ивановой, Л. Н. Коньшевой, О. В. Ненароковой и др.

Формирование деятельно-практического компонента лидерской компетентности у студентов предполагает наличие возможностей для самоорганизации и самоуправления во всем многообразии видов деятельности, в которые они вовлечены. Так, потенциал студенческого самоуправления в учебной деятельности может быть представлен в форме коллегиального студенческого органа, когда функции стимулирования, поддержки, организации групповой работы, повышения качества учебной работы, контроля и др. в процессе освоения учебных программ, подготовки к занятиям, выполнения образовательных проектов частично или полностью осуществляются самими студентами, а преподаватель выступает в роли ментора. В научно-исследовательской деятельности потенциал студенческого самоуправления может быть реализован через выполнение студенческими лидерами при поддержке преподавателей функций планирования деятельности, распределения обязанностей, координации, контроля, организации обсуждения и презентации результатов, освещения их на сайте, в студенческих проблемных группах, научных кружках, на научно-практических конференциях и др.

Активное участие студентов в самоуправлении обогащает их опыт умениями и навыками, необходимыми для выполнения

функций лидера. Умение поставить задачу, привлечь других к ее решению, организовать работу с учетом потенциала личности каждого, наладить эффективную коммуникацию будут свидетельством того, что у студента успешно формируется деятельностно-практический компонент лидерской компетентности. Наиболее ярко эти умения обнаруживают себя в процессе реализации студентами собственных инициатив, проектной деятельности, при участии в деятельности органов студенческого самоуправления.

Заключение

Таким образом, мы обосновываем необходимость ухода от узкого понимания лидерства в студенческой среде, связываемого только с активом студенческого самоуправления, в пользу предоставления возможности как можно большему количеству обучающихся пережить опыт лидерства в соответствии со своим потенциалом в избранной сфере деятельности.

Студенческое самоуправление следует трактовать как открытую, вариативную, постоянно развивающуюся систему по реализации студентами многообразия инициатив во всех сферах своей жизни (учебной, научной, общественной, социальной, художественно-творческой, спортивной, хозяйственной). В аспекте подпространства среды как части полистилевого пространства

учреждения высшего образования студенческое самоуправление создает вариативное поле для самоопределения обучающихся в лидерстве. Структура студенческого самоуправления представлена тремя основными блоками: молодежные организации, студенческие объединения, коллегиальные студенческие органы. Эти блоки включают множество форм, имеют ответвления, могут строиться с учетом специфики вуза и являются инфраструктурой для формирования лидерской компетентности у студентов.

Участие студентов в различных видах деятельности студенческого самоуправления в лидерской позиции обуславливает развитие всех структурных компонентов лидерской компетентности: потребностно-мотивационный компонент развивается через удовлетворение потребности студентов в переживании социальной значимости своей личности, потребности в сопричастности к авторитетной группе, переживании опыта успеха; когнитивный компонент развивается путем самоопределения студента в предпочитаемой сфере самореализации, осознания лидерства как личностно преобразующей деятельности, освоения теоретических знаний о лидерстве и руководстве; деятельностно-практический компонент развивается в результате получения студентом ценного социального опыта лидерства.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мозерова, М. Н. Сущность и структура лидерской компетентности студентов / М. Н. Мозерова // Вест. БДПУ. Сер. 1, Педагогика. Психология. Филология. – 2019. – № 1. – С. 28–33.
2. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2016 г., № 250 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=C21600250>. – Дата доступа: 10.12.2019.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : утв. постановлением Министерства образования Респ. Беларусь 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <http://adu.by/ru/glavnaya-stranitsa/975>. – Дата доступа: 01.12.2018.
4. Торхова, А. В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя : монография / А. В. Торхова. – М. : МГОПУ, 2005. – 226 с.
5. Богомазов, А. П. Студенческое самоуправление в современном университете: анализ и условия развития / А. П. Богомазов. – Вестн. БДУ. Сер. 4, Филология. Журналистика. Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 96–101.
6. О положении молодежи в Республике Беларусь в 2016 году. Национальный доклад [Электронный ресурс] / С. А. Кулеш, Е. С. Игнатович, Е. И. Дмитриев. – Минск : РИВШ, 2017. – 115 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.07.2020

УДК 378.147:005.336.5

Татьяна Александровна Ковальчук

канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Tatiana Kovalchuk

PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: polina.artem@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Рассматриваются особенности методической подготовки будущих учителей в условиях реализации компетентностной модели содержания общего среднего образования. Обосновывается необходимость включения новых элементов в содержание методической подготовки, которые должны обеспечить решение следующих задач: осознание студентами изменения ценностно-целевых приоритетов обучения предмету; овладение концептуальными основаниями отбора и конструирования предметного содержания, направленного на формирование и развитие компетенций как учебных результатов; освоение методического инструментария формирования и развития разных групп компетенций; осознание специфики диагностического инструментария оценки уровня развития всех групп компетенций как учебных результатов учащихся. Предлагаются некоторые способы решения обозначенных задач.

Methodological Preparation of Preservice Teachers for the Design and Implementation of Educational Process in the Context of Competence-Based Approach

The article deals with the nature of methodological preparation of preservice teachers in the context of implementation of a competence-based model of the contents of general secondary education. The necessity of including new elements in the contents of methodological training is substantiated, which should ensure the solution of the following tasks: students' awareness of changes in the value and goal based priorities of subject teaching; mastering the conceptual foundations of subject contents selection and design aimed at forming and developing competencies as learning outcomes; mastering the methods apparatus of forming and developing competencies of different groups; awareness of the nature of diagnostic tools for assessing the levels of development of all groups of competencies as learning outcomes of students. In the article, the author offers some ways to solve the marked tasks.

Образовательные стандарты общего среднего образования ориентированы на реализацию компетентностной модели содержания образования. Можно сказать, что компетентностный подход в педагогической науке понимается как совокупность определенных принципов, идей, обуславливающих ценностно-целевые приоритеты образования, отбора содержания, проектирования и организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. В контексте компетентностной модели содержания общего среднего образования должны определяться и основные элементы содержания педагогической и прежде всего методической подготовки будущих педагогов. Методическая подготовка призвана обеспечить готовность будущих педагогов к проектированию и реализации образовательного процесса в контексте компетент-

ностного подхода, что, по нашему мнению, предполагает решение следующих задач:

1) осознание студентами изменения ценностно-целевых приоритетов обучения предмету;

2) овладение концептуальными основаниями отбора и конструирования предметного содержания, направленного на формирование и развитие компетенций как учебных результатов;

3) освоение методического инструментария формирования и развития разных групп компетенций;

4) осознание специфики диагностического инструментария оценки уровня развития компетенций как учебных результатов учащихся.

Основной смысл реализации в образовательном процессе *компетентностного подхода* – создание условий в процессе его

реализации для формирования и развития у учащихся потребности в развитии и саморазвитии, развитие способности к самостоятельному или с определенной степенью помощи самостоятельному решению коммуникативных, познавательных, регулятивных, нравственных и иных задач и проблем, которые составляют содержание образования в целом, а также каждого учебного предмета в частности. Необходимо учитывать, что формирование компетенций обеспечивается с помощью средств содержания каждого предмета и с учетом его специфики, возможностей и должно быть направлено на решение прежде всего повседневных жизненных практических задач – от бытовых до социальных. Как отмечают ученые и практики, только при таком подходе можно говорить о формировании у учащихся компетенций, а не просто об усвоении знаний и умений.

Следует подчеркнуть, что в контексте компетентностного подхода обучение учащихся строится не только как применение ими усвоенных знаний и умений в различных ситуациях, но и как «открытие» учащимися нового знания и активное освоение разных способов познания окружающего мира, т. е. самостоятельного получения информации и формирования соответствующих знаний и умений. В связи с этим особое значение приобретает формирование у учащихся универсальных учебных действий (УУД), составляющих основу умения учиться, т. е. успешной учебной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что умение учиться сводится к формированию универсальных учебных действий, под которыми общепринято понимать совокупность способов действий и связанных с ними способов учебной деятельности, которые обеспечивают способность учащихся к самостоятельному освоению новых знаний и умений, их использованию для решения учебных и жизненных практических задач, а в конечном итоге к саморазвитию и самосовершенствованию [1].

Таким образом, ценностно-целевые приоритеты обучения предмету в условиях реализации компетентностного подхода можно сформулировать как создание условий для развития у учащихся потребности и способности к развитию и саморазвитию, а также развитие способности к самостоятельному решению учебных и практиче-

ских задач, жизненных проблем посредством освоения определенных компетенций.

В соответствии с образовательными стандартами компетенции, подлежащие освоению учащимися в процессе освоения предметного содержания, объединяются в три группы: личностные, метапредметные и предметные. Если предметные компетенции определяются в каждом предмете наиболее точно, конкретно и полно, то до сих пор существуют проблемы в определении перечня личностных и метапредметных компетенций.

Особая роль в этом перечне компетенций принадлежит метапредметным компетенциям или универсальным учебным действиям, которые обеспечивают учащимся возможность самостоятельно осуществлять весь цикл учебной деятельности: осознавать или ставить цель – задачи, искать, выбирать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты своей или совместной деятельности. Можно утверждать, что универсальные учебные действия или метапредметные компетенции, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее конкретного предметного содержания. (А. Г. Асмолов, И. А. Володарская и др.) [1]. К этому следует добавить и создание условий для успешного освоения знаний, умений и навыков, формирование специальных компетенций в любой предметной области.

Как отмечалось выше, все универсальные учебные действия традиционно разделяют на три группы:

1) *регулятивные* (направлены на обеспечение возможности управлять учебно-познавательной деятельностью через постановку цели/задач, составление плана действий, выбора средств достижения цели, контроля, коррекции и оценки процесса и результатов учебной деятельности);

2) *познавательные* (информационные и логические; информационные предполагают работу с информацией, ее поиск, интерпретацию, фиксацию, а также такие знаково-символические действия, как моделирование, кодирование, декодирование информации; логические – приемы логического мышления: анализ, синтез, сравнение, подведение под понятие, определение и установление причинно-следственных связей,

классификация, проблемно-поисковые (выявление, формулировка и решение проблем) приемы и др.);

3) *коммуникативные*, обеспечивающие продуктивное сотрудничество (способность прийти на помощь друг другу, умение договариваться и приходиться к общему мнению, генерировать обсуждаемые идеи, предотвращать и разрешать конфликтные ситуации) и коммуникацию с учителем, другими учащимися (умение слышать друг друга, уважать мнение другого, высказывать и аргументировать свою точку зрения и т. п.). Следует заметить, что сегодня коммуникативная компетенция формулируется как способность работать в команде, что обусловлено современным социальным заказом.

Единых стандартных формулировок личностных (так же, как и метапредметных) результатов нет; в условиях развития образовательной практики, модернизации учебно-программной документации, развития педагогической науки эти формулировки изменяются, уточняются, дополняются, что является закономерным явлением.

Личностные компетенции на основании анализа образовательного стандарта, учебно-программной документации, учебно-методических материалов можно объединить в следующие группы.

1. Личностные результаты в области познания или учебно-познавательной деятельности: эмоционально положительное отношение к учебному предмету, к образовательному процессу и своему учению в целом (потребность в познании нового), положительная мотивация к учебно-познавательной деятельности, познавательная активность, потребность, мотивация к развитию и саморазвитию.

2. Личностные результаты в области здорового образа жизни и безопасного поведения: осознание ценности человеческой жизни, ЗОЖ для сохранения и укрепления здоровья, ведение ЗОЖ, безопасность поведения вне дома, с незнакомыми людьми и др.

3. Личностные результаты в области духовно-нравственной сферы: система ценностных установок, в т. ч. ориентация на семейные ценности, усвоение морально-этических норм поведения и взаимодействия, принятых в обществе; развитие доверия и способности к пониманию чувств других людей, сформированность основ граждан-

ской идентичности – чувства гордости за свою Родину, за белорусский народ, его достижения, культуру и т. п.

4. Личностные результаты в области взаимодействия с другими людьми: конструктивное взаимодействие со сверстниками, с взрослыми (педагогами, родителями и другими взрослыми), эмоциональная отзывчивость.

5. Личностные результаты в области социального поведения: способность выполнять различные социальные роли (учащегося, друга, члена семьи, одноклассника и т. д.), самостоятельность в решении бытовых и социальных вопросов, ответственность за порученное дело.

6. Личностные результаты в самоопределении: адекватная самооценка, включая осознание своих возможностей в учении, умение видеть свои достоинства и недостатки, формирование позитивного образа будущего, потребность верить в успех, способность делать самостоятельный выбор [2; 3].

По нашему мнению, целесообразно выделить еще одну группу личностных компетенций (особенно если речь идет о предметах естественно-научного цикла). Это личностные результаты в области взаимодействия с окружающим миром, прежде всего с природой – эмоционально-ценностное отношение к природе: осознание целостности природы, общества и человека, всесторонней ее ценности, интерес к изучению родного края, потребность в общении с природой, осознание того, что охрана природы – долг и обязанность каждого человека, осознанное выполнение правил природоохранного поведения, мотивированное участие в природоохранной деятельности, способность к самооценке своего взаимодействия с природой, оценке поступков других людей.

Относительно методического инструментария формирования и развития личностных и метапредметных компетенций. Конечно, речь прежде всего должна идти о продуктивных методах и технологиях – технологии проблемного и эвристического обучения, обучения на основе учебного исследования, проектного обучения, кооперативного обучения, или обучения в сотрудничестве, и др. И, безусловно, невозможно представить современный образовательный процесс без современных информационно-коммуникационных технологий, которые

позволяют не только формировать информационные умения, но и эффективно использовать такие методы, как моделирование, прогнозирование.

Особое значение для развития информационных компетенций имеет работа с бумажными носителями информации – с научно-популярной и художественной литературой, учебными пособиями, т. к. они обладают особыми преимуществами. Основная технология, которая демонстрирует особые возможности в формировании информационных компетенций учащихся – технология смыслового чтения. Смысловое чтение – это чтение с конкретной учебно-познавательной задачей. В процессе смыслового чтения учащиеся овладевают умениями искать, фиксировать, понимать, преобразовывать информацию, применять и оценивать достоверность полученной информации для решения конкретных познавательных задач. По мнению ученых, уже на уровне начального общего образования учащиеся должны овладеть следующими видами смыслового чтения, которые и определяют перечень основных читательских умений, или умений работать с информацией:

1) ознакомительное чтение, направленное на общее понимание текста (понимание или выделение основной идеи или главного содержания текста);

2) поисковое (выборочное) чтение, предусматривающее нахождение конкретной информации (конкретного факта, прямого следствия, причины и т. п., существенных, отличительных признаков, т. е. информации, представленной в явном виде);

3) изучающее или критическое чтение, обеспечивающее глубокое и детальное понимание содержания текста, формы его предъявления, что требует анализа, сравнения, обобщения, интерпретации, преобразования информации (например, интеграции, кодирования, декодирования и т. п.), установления причинно-следственных связей, выявления закономерностей, построения умозаключений, формулирования самостоятельных выводов, оценочных суждений [4].

Выделяют еще один вид чтения – рефлексивное, которое предусматривает вдумчивое аналитическое чтение, понимание основной мысли текста, прогнозирование содержания в процессе чтения, анализ учащимся изменения своего эмоционального

состояния по ходу чтения, определение своего ценностного отношения к прочитанному и личностной оценки сообщаемых фактов, событий и т. п.

Формирование и развитие коммуникативных компетенций предполагает расширение областей эффективного использования различных видов групповых и парных форм организации учебной работы (технологии кооперативного обучения, коллективных способов обучения), а также включение учащихся в решение проектных задач на уроках и выполнение различных по содержанию видов проектов.

В последнее время все более широко используется в образовательном процессе проектная технология. Однако представляется, что в образовательном процессе на уроках больше перспектив у проектных задач, которые рассматриваются как продуктивный способ включения учащихся, особенно младших школьников, в полноценную проектную деятельность. Проектная задача – это система или набор заданий (действий), направленных на поиск пути достижения результата в виде реального, осязаемого продукта. В отличие от проекта для проектной задачи предлагаются набор конкретных заданий и требуемых для их выполнения данных (необходимой информации) [4]. Но решение проектной задачи имеет существенные признаки проектной деятельности: самостоятельная работа учащихся по решению определенной, практически значимой проблемы, создание осязаемого продукта, наличие творческой или исследовательской составляющей деятельности, наличие действий по определению способа решения задачи (например, установления последовательности действий, способа представления результатов и т. п.).

В процессе решения проектной задачи у учащихся формируются те же метапредметные способности, что и в процессе проектной деятельности. Проектная задача ориентирована на применение учащимися не столько знаний, сколько способов действий, приемов, средств в нестандартной учебной форме, и, что очень важно, в ситуации, по форме и содержанию приближенной к реальной. Проектные задачи могут выполняться на уроках, экскурсиях, как домашние задания. Они могут быть рассчитаны на индивидуальную, парную, групповую

работу. Важно подчеркнуть, что на уроках должны использоваться проектные задачи, рассчитанные прежде всего на работу в микрогруппах, чтобы обеспечить формирование коммуникативных умений (умений работать в команде). В этом заключается, по мнению специалистов, главный образовательный результат данного метода (решения проектной задачи) и его принципиальная сущность или особенность [5].

Хотелось бы подчеркнуть, что в условиях компетентностной модели содержания профессиональной подготовки будущих учителей требуется активное использование в ее процессе вышеназванных технологий, методов. Это необходимо для того, чтобы студенты в образовательном процессе на своем личном опыте осознали особенности их применения, а также достоинства и риски, условия эффективного использования. Именно в таких условиях обеспечивается гармоничное единство теоретической и практической составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов, что гарантирует обеспечение качества образовательного процесса.

Как известно, степень достижения поставленных целей определяется по результату. Степень соответствия результата поставленной цели, в свою очередь, определяет качество образовательного процесса. Особого внимания требует вопрос оценки учебных достижений учащихся в контексте компетентностной модели содержания образования, поскольку традиционный подход позволяет более объективно оценить уровень сформированности предметных компетенций. В традиционной системе оценивания учебных достижений практически не предусмотрены средства оценки уровня сформированности личностных и метапредметных компетенций.

Следовательно, оценка качества образовательного процесса по формированию метапредметных компетенций требует разработки адекватного диагностического инструментария. Опыт российской образовательной практики, где образовательные стандарты уже давно ориентированы на реализацию компетентностной модели содержания образования, показывает особую эффективность (валидность, надежность оценки) такого комплекса диагностического инструментария, в состав которого входят тре-

нировочная работа (является обязательным этапом подготовки), комплексная письменная работа (тест на оценку уровня сформированности метапредметных компетенций), проектная работа учащихся в групповой форме (для оценки комплекса умений, и прежде всего коммуникативных УУД), карта наблюдения педагога за индивидуальными достижениями учащихся, программное обеспечение для обработки и обобщения полученных результатов, ведения карты наблюдений педагога [2]. Следовательно, в условиях реализации требований новых образовательных стандартов в нашей стране, к компетентностной модели содержания образования актуализируется решение задачи, заключающейся в обеспечении валидного и надежного инструментария оценки уровня сформированности метапредметных компетенций, что собственно и делается в рамках разработки педагогического обеспечения развития и диагностики личностных и метапредметных или универсальных компетенций. Речь прежде всего идет о выборе критериев и показателей для оценки уровня сформированности метапредметных компетенций. При отборе критериев и показателей исходят из сущности самих компетенций, специфики содержания предмета и его возможностей для формирования и развития метапредметных компетенций. При этом исходными требованиями являются:

1) конкретность, понятность, диагностичность (возможность замера) принятых критериев и показателей;

2) количество критериев и показателей должно быть сведено до возможного минимума, чтобы процедура оценивания была достаточно простой, но в то же время каждый из критериев и показателей должен быть достаточно емким, чтобы отражать основные области и виды деятельности.

В настоящее время педагогическая наука предлагает педагогам-практикам необходимый диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности метапредметных компетенций по каждому предмету: критерии и показатели; средства диагностики (примеры тренировочных заданий, контрольные работы, проектные задания и т. д.), механизмы оценки. Но для практического использования предлагаемого диагностического инструментария необходима адаптация его к конкретным усло-

виям, целесообразная корректировка, доработка, т. е. требуется творческий подход учителя. Отсюда возникает задача профессиональной подготовки – создание условий для овладения будущими педагогами опытом применения и самостоятельной разработки такого диагностического инструментария в процессе обучения учебному предмету. В свою очередь, решение данной задачи невозможно без внесения корректив в подходы, средства и механизмы оценки учебных достижений студентов по освоению содержания той или иной методики обучения. Традиционная экзаменационная система оценки усвоения теоретических знаний по предмету не в полной мере отвечает требованиям (принципам) и механизмам реализации компетентностной модели содержания образования. Решение данной проблемы является особенно трудоемким, поскольку требует принципиального изменения подходов к контрольно-оценочной деятельности, глубинного осознания сущности учебных результатов будущих специалистов в условиях реализации компетентностного подхода, а в практическом плане –

разработки критериев и показателей оценки учебных результатов, развивающих и диагностических средств и конкретных механизмов их оценки. В качестве критериев могут служить те виды компетенций, которые определены в образовательном стандарте, в учебной программе, однако конкретные показатели и средства оценки должны быть определены и разработаны каждым преподавателем на основе анализа и экспертизы существующего продуктивного педагогического опыта, педагогической теории, оценки конкретных условий (прежде всего учета специфики учебного предмета, его содержания, а также способностей студентов, уровня собственной профессиональной компетентности).

Таким образом, новые образовательные стандарты общего среднего образования требуют внесения соответствующих изменений во все компоненты методической подготовки будущих педагогов (внесения изменений в ценностно-целевые установки, содержательно-технологический компонент, в оценку учебных достижений студентов по каждому предмету).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Формирование универсальных учебных действий в ФГОС основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.
2. Тихомирова, О. В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода : учеб. пособие / О. В. Тихомирова, Н. В. Бородкина, Я. С. Соловьев. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ярославль : Ин-т развития образования, 2018. – 150 с.
3. Выявление и формирование личностных результатов образования : учеб.-метод. пособие / Н. П. Анисимова [и др.] ; под общ. ред. Н. П. Анисимовой, И. В. Кузнецовой. – Ярославль : Ин-т развития образования, 2016. – 125 с.
4. Ильинская, О. М. Повышение образовательных результатов в сельской школе на основе стратегии смыслового чтения / О. М. Ильинская, Л. Ю. Сысуева // Проблемы и перспективы развития сельских образовательных учреждений : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 28–30 марта 2019 г. / под науч. ред. Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – Ярославль, 2019. – С. 57–67.
5. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя / А. Б. Воронцов [и др.] ; под ред. А. Б. Воронцова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 176 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 15.12.2020

УДК 372.881.111.1

Анна Михайловна Романова¹, Петр Николаевич Резько²¹канд. пед. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации и технического перевода
Белорусского государственного технологического университета²канд. пед. наук, доц., доц. каф. иностранных языков
Брестского государственного технического университета**Anna Romanova¹, Piotr Rezko²**¹PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Intercultural Communication and Technical Translation
of Belarusian State Technological University²PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor
at the Department of Foreign Languages
of Brest State Technical Universitye-mail: ¹peterrezko77@gmail.com; ²annaromanova@yahoo.com

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Рассматриваются различия между деловым и бизнес-английским, терминология и задачи данных курсов, недостатки современной модели преподавания и пути ее улучшения. Особое внимание уделяется межкультурному контексту коммуникации, методике обучения тактике и стратегии переговоров с англоязычными партнерами. Рассматривается специфика метода деловой игры применительно к бизнес-английскому и подчеркивается, что грамотное использование данного метода способствует формированию познавательных и профессиональных мотивов, уважению к чужому мнению и навыкам командной работы, развивает критическое мышление, умение анализировать информацию и быстро находить правильные решения.

Specificity of Teaching Business English for Economics Students

The article explores the terminology, aims, and tasks of Business English. The authors examine disadvantages and shortcomings of the current national model of teaching Business English and shows ways to improve it. The authors pay special attention to the multicultural context of communication, as well as to methods of teaching tactics and strategies of negotiations with English-speaking partners in order to achieve goals set for our companies. The article also examines the specifics of the Business Game method in teaching business English and emphasizes that the proper use of this method contributes to the formation of cognitive and professional motives and interests, helps to respect opinions of others. Business Game method also develops critical thinking and teamwork skills, as well as, the ability to analyze information and find right decisions quickly.

Введение

В современных условиях в обществе востребованы специалисты, обладающие креативным мышлением, способные к импровизации, выработке нетрадиционных решений в проблемных ситуациях. Бизнес – это жесткая конкурентная среда, которая не прощает ошибок, поэтому на современном этапе своего развития рынок труда требует от людей, желающих сделать карьеру в сфере бизнеса, экономики и финансов, знаний и навыков, часто весьма далеких от стандартного знания иностранного языка. Это не только проведение телефонных бесед и составление деловых писем, но и многое другое. Для решения данной задачи в большинстве высших учебных заведений стран Евразийского экономического союза обуче-

ние будущих специалистов в сфере бизнеса, экономики и финансов иностранному языку базируется на двух ключевых элементах – базовый курс и деловой иностранный язык. Часто преподаватели иностранного языка чувствуют себя неуютно перед перспективой обучения его деловому варианту. В первую очередь это связано с тем, что преподавание делового английского – это в определенной мере преподавание основ ведения бизнеса в англоязычной среде. Хотя, фактически, оно сводится к улучшению знаний английского языка с целью его применения в бизнес-контексте.

Вначале нужно определиться с задачами курса делового английского и его терминологией. На современном этапе в методике преподавания сформировался термино-

логический ряд для обозначения схожих понятий: деловое общение, профессиональное общение и бизнес-английский. При обучении иностранному языку деловое общение рассматривается как набор речевых единиц, используемых в процессе бизнес-коммуникации, при этом изучаются тексты и диалоги стандартного характера по тематике «знакомство», «собеседование при приеме на работу», «обсуждение будущего сотрудничества»; также изучаются правила ведения деловой корреспонденции [1, с. 15].

По мнению Э. Г. Азимова и А. П. Щукина, «деловое общение – это вид общения, целью которого является коммерческая и некоммерческая деятельность (обмен продуктами материального, интеллектуального характера и др.), в ходе которого каждый из коммуникантов стремится решить прежде всего актуальные для своей профессии задачи» [2, с. 57]. При этом специфика данного вида коммуникации вынуждает его участников переходить на профессиональный язык, не зависящий от страны проживания коммуниканта [3, с. 171]. Само понятие «деловая сфера общения» является очень широким, постоянно требующим детализации и конкретизации в контекстных условиях. Высокая степень социальной направленности упомянутого вида коммуникаций побуждает к обязательности их регламентации [4, с. 68].

Необходимо учитывать и межкультурный контекст коммуникации. Игнорирование данного аспекта приводит не только к курьезным ситуациям, но и серьезным финансовым потерям. В истории рекламных компаний был случай, когда корпорация Coca-Cola вышла на рынок Китая со своим товаром. Соответственно ей пришлось сделать перевод названия компании на родной язык клиентов целевого рынка. Однако полного сходства добиться не удалось, и название по-китайски произносилось, как «Кекён-Ки-Ла». Поскольку в китайском языке каждый иероглиф имеет свой смысл, то данное словосочетание имело перевод «лошадь, набитая воском». Это побудило корпорацию подобрать более точное и корректное название. После анализа сотен словосочетаний выбор пал на транслитерацию «КёКёу-КёЛе», в переводе «полный рот радости».

Или другой пример: поскольку название автомобильной марки «Жигули» схоже с итальянским словом *gigolo* (итал. «сутенер»), автомобилю дали экспортное название Lada.

И еще: когда российский футбольный клуб «Факел» пробился в еврокубки УЕФА, он был переименован в «Воронеж», что вызвало бурю возмущения среди его фанатов, привыкших к старому названию. Фирма Clairol начала продажи в ФРГ дезодоранта Mist Stick (англ. «туманный дезодорант»). В немецком же языке английское слово *mist*, обозначающее туман, имеет совершенно другое значение «дерьмо». Концерн General Motors провалился с продажами модели Chevrolet Nova в латиноамериканском регионе, поскольку «Nova» переводится с испанского как «не едет, не движется». Авиакомпания American Airlines оборудовала свои лайнеры сиденьями из кожи и запустила рекламную кампанию под слоганом «Fly in Leather», т. е. «летай в коже!». При дословном переводе на испанский это словосочетание звучало как «Летай раздетым!» [5, с. 84]. А на бортах российской авиакомпании «КрасАэро» вместо старого KrasAir (звучит как *crash + air*, т. е. «авиакатастрофа») пишут полное название – Krasnoyarsk Airlines.

Выводом из вышеприведенных примеров могут быть соображения о способах оптимизации межкультурной коммуникации. Так, может быть составлено два рода списков. В перечень первого будут входить фонетические и лексические комбинации, не рекомендуемые для общения на родном языке в присутствии носителей иного языка. В перечень второго необходимо включить фонетические и лексические комбинации, имеющие в иностранном языке одно значение, а в родном – смешное, вульгарное, глупое или неприличное. Таким образом, подготовка личности к межкультурной коммуникации подразумевает анализ правил речевого взаимодействия, приемлемых в изучаемой культуре.

Также необходимо обучать использованию сленга и умению подбирать корректную ненормативную лексику. В 2006 г. был проведен эксперимент, в котором пара ученых зачитала двум группам абсолютно одинаковую речь, но в одной из них использовалось бранное выражение – обычное:

«Черт возьми!», и слушатели сказали, что использование легкой ругани делало речь более убедительной и вызывало больше доверия. Таким образом, между оппонентами стираются некоторые барьеры, общение становится более личным. Отметим, что эффективное взаимопонимание с иноязычным коммуникантом может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о видении картины мира носителя представителем другой культуры. Для этого будущих специалистов в сфере бизнеса, экономики и финансов необходимо обучать работе с разными коммуникантами. Особое внимание следует уделить обучению языковых и психологических средств, чтобы при переговорах с иностранными партнерами наши выпускники умели выбирать поведенческие стили, наиболее подходящие ситуации. Выбранный стиль должен быть, с одной стороны, узнаваемым и приемлемым, с другой – должен учитывать национальные культурные особенности.

По мнению Питера Друкера, «в бизнесе прибыль приносят только два направления – маркетинг и инновации. Остальное – затраты» [6, с. 64]. И качественное функционирование этих обоих элементов невозможно без развития креативного мышления будущих сотрудников компаний и владельцев бизнеса. Решить данные задачи невозможно без личного примера преподавателя и применения им активных методов обучения, ключевым элементом которых является обратная связь, предполагающая свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемной ситуации, что, в свою очередь, помогает обучающимся проявлять высокий уровень активности. Исследования показывают, что именно на активных занятиях (если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы) студенты часто усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя [7, с. 4].

На занятиях по обучению иностранному языку для студентов экономических специальностей мы в основном используем такие методы обучения, как деловая игра и метод проектов, а также технология дизайн-мышления. Наиболее популярным методом, конечно, является деловая игра, основным элементом которой является имитационная модель объекта, которая позволяет реализовать всю цепочку решений, поэтому пре-

имущество деловых игр для обучения будущих экономистов, управленцев и предпринимателей состоит в том, что они предоставляют практический опыт и учат находить пути решения проблем из реального мира. Деловые игры помогают участникам понять реальные требования к работе, тем самым подготовив их к будущему [8, с. 101]. В ходе возникающих проблемных ситуаций в деловой игре они смогут лучше понять требования к работе в реальном мире [9, с. 33]. Особенностью деловой игры является активная обратная связь. В деловой игре зарождаются первичные навыки профессиональной деятельности. Она помогает преодолевать стереотипы и делает самооценку более соответствующей реальности. Деловые игры позволяют одновременно получать новые знания, закреплять старые и психологически адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, сокращая тем самым время обучения. При этом уровень запоминания повышается на 70 % [9, с. 35]. Поскольку деловая игра создает непринужденную атмосферу, участники будут охотно принимать программу обучения, и шансы на успех обучения увеличиваются.

Метод деловой игры мы используем при изучении таких тем, как, например, «Трудоустройство» (HR-сотрудник и молодые соискатели представляют свое резюме и проходят собеседование, конкурируя за вакантное место. HR-сотрудник обязан аргументированно объяснить свой выбор); «Теория мотивации» (два менеджера исходя из теории Дугласа Макгрегора о мотивации людей и поведении в управлении (один применяет теорию X, другой – Y), пытаются убедить сотрудников работать в условиях кризиса больше при сохранении или небольшом снижении оплаты труда); «Малый бизнес» (начинающие предприниматели пытаются убедить инвесторов вложить деньги в свой проект).

Таким образом, грамотное использование данного метода способствует: формированию познавательных и профессиональных мотивов, уважению к чужому мнению и навыкам командной работы, развивает критическое мышление, умение анализировать информацию и быстро находить правильные решения.

Говоря об отличии бизнес-английского от делового английского для неэкономиче-

ских специальностей, отметим, что второй предполагает изучение этикетных форм общения, некоторых стилистических особенностей письменной деловой речи, что, в свою очередь, находит свое отражение в стремлении пишущего к максимально строгому и сдержанному характеру изложения, к использованию стилистически нейтральных элементов языка. Бизнес-английский всегда носит социальный и ролевой характер. Он позволяет изучать ситуации, возникающие в процессе ведения переговоров, решения проблем и задач. Поэтому методика преподавания бизнес-английского предполагает системное и последовательное моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, их предметный и социальный контексты. Бизнес-английский включает в себе различные элементы, помимо собственно профессиональных и языковых компетенций, в первую очередь это межкультурные и коммуникативные компетенции, навыки построения переговорного процесса, знания в сфере психологии, навыки решения проблем и навыки принятия решений [10].

Начинать обучение тактике и стратегии переговорам, можно с социально-бытовых ситуаций, ведь мы ведем переговоры повсеместно: на работе, дома, в магазине, на рынке, в обсуждении планов на выходные с друзьями. Но особую ценность навык переговоров приобретает в сфере бизнеса, т. к. в этом случае успех или неуспех вашего умения договариваться выражается просто и ясно – в денежном эквиваленте. Знание только профессиональной и деловой терминологии вряд ли будет достаточным для будущих специалистов, чтобы быть подготовленными к стандартным переговорным ситуациям. Им необходимо понимание, с какими задачами они столкнутся в своей профессиональной деятельности. Помимо обыденной работы с документами их работа в будущем более чем в 90 % случаев будет связана с ведением переговоров со своими партнерами из-за рубежа. В таком случае важно научить не просто стандартной отсылке запросов, рекламаций и ответов на коммерческое предложение, а умению добиваться в переговорах поставленных целей, т. е. умению заставлять своих оппонентов, за плечами которых часто будет богатый переговорный опыт, при-

нять условия наших компаний, уметь, как правильно использовать межкультурную специфику партнера при манипуляции, ибо любые переговоры – это манипуляции. То, что необходимо будущим специалистам в сфере бизнеса, экономики и финансов – это коммуникативная компетенция, т. е. умение достигать цели коммуникации. Для этого потребуется:

1) качественное владение разговорным и письменным английским языком, понимание его грамматической структуры, хорошие слуховые навыки, владение общей и специализированной лексикой в области экономики и бизнеса;

2) овладение навыками в области делового общения, стратегии и тактики переговорных процессов (по телефону, онлайн, тет-а-тет, на групповых переговорах и презентациях);

3) понимание законов бизнеса и делового мира, знания в области экономики и психологии, включая познания в сфере кросс-культурного сознания (переговоры с партнерами из Европы, США, арабских стран требуют абсолютно разных подходов, впрочем, как и переговоры с бизнесменами из Киева, Баку или Грозного отличны по своей структуре);

4) овладение управленческими навыками для решения проблем и принятия решений.

Заключение

Таким образом, то, что мы понимаем под «бизнес-английским» – это английский язык, служащий целям эффективной коммуникации в разнообразных ситуациях делового общения. Данное определение делает акцент на необходимости изучения полного спектра всех актуальных проблем, среди которых терминология представляет собой только незначительную часть, поэтому лишь многомерный подход позволит разрешить проблемы, стоящие перед методикой преподавания деловому английскому. Для решения поставленной задачи нужно в деловых играх моделировать переговорные ситуации, учить студентов, как правильно использовать модальные слова, ибо структура речевых паттернов в англоязычном НЛП абсолютно отлична от русскоязычного. Не только в Республике Беларусь, но и, наверное, в большинстве вузов

стран СНГ не учат, как правильно вести жесткие переговоры, как правильно использовать фокусы языка, переопределения, как корректно перебивать партнера, чтобы не дать ему «продать» нас по условиям поставки или оплаты. Поэтому в процессе обучения деловому и бизнес-английскому языку, помимо лексики, необходимо обу-

чать студентов межкультурной коммуникации с учетом этноконфессиональной специфики возможных партнеров, в т. ч. в жестком формате, поскольку процесс коммуникации представляет собой сочетание языковых, психологических, социальных и прагматических параметров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Литвинов, А. В. Лингводидактическая интерпретация понятия «деловое общение» / А. В. Литвинов // Английский язык делового общения в странах СНГ : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 23–25 января 2003 г. – М. : РУДН, 2003. – С. 12–20.
2. Деловое общение. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / сост. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Культура русской речи : учебник для вузов / под ред. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1999. – 560 с.
4. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 246 с.
5. Neal, J. W. The Peculiarities of Geography: Latin America In Annals of the American Academy of Political and Social Science / J. W. Neal. – New York, 2017. – Vol. 335 : The Rising Demand for International Education. – P. 81–88.
6. Друкер, П. Ф. Менеджмент : пер. с англ. / П. Ф. Друкер, А. М. Джозеф. – М. : Вильямс, 2010. – 704 с.
7. Грудзинская, Е. Ю. Активные методы обучения в высшей школе : учеб.-метод. материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская. – Н. Новгород, 2007 – 182 с.
8. Faria, A. The changing nature of business simulation/gaming research: A brief history / A. Faria // Simulation & Gaming : an Interdisciplinary Journal. – 2001. – Nr 32. – P. 97–110.
9. Gilgeous, V. A study of business and management games / V. Gilgeous, M. D’Cruz // Management Development Review. – 1996. – Vol. 9. – P. 32–39.
10. Прус, Л. В. Современные тенденции и проблемы в области преподавания «делового английского языка» [Электронный ресурс] / Л. В. Прус. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/4_SND_2014/Pedagogica/5_158265.doc.htm. – Дата доступа: 17.05.2015.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 11.03.2020

УДК 37.035:35.082.22

Ирина Александровна Русак*аспирант каф. педагогики и социальной работы**Гродненского государственного университета имени Янки Купалы***Irina Rusak***Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Social Work**at the Yanka Kupala State University of Grodno**e-mail: rusak-23@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В результате проведенного контент-анализа официальных документов системы образования Республики Беларусь определена сущность гражданственности, выделены его доминирующие элементы, определены основные аспекты и компоненты. Дано авторское определение понятий «гражданственность» и «гражданский иммунитет».

Theoretical Aspects of the Formation of Citizenship Among students of the Republic of Belarus

As a result of a content analysis of official documents of the education system of the Republic of Belarus, the normative and pedagogical essence of citizenship was determined, its dominant elements were identified, the main aspects and main components were identified. The author defines the concepts of «citizenship» and «civil immunity».

Введение

Процесс воспитания подрастающего поколения требует со стороны государства особого внимания. В связи с развитием интернет-пространства школьники являются объектом воздействия различных информационных потоков, формируют мировоззрение в условиях существования социальных сетей, которые нередко и определяют дальнейший жизненный путь молодого человека. Поэтому первоочередной задачей государства является выработка стратегии воспитания нового поколения в соответствии с интересами общества.

Целью современной школы является обучение, воспитание и социализация учащихся. Наряду с идеологическим, духовно-нравственным, поликультурным, экономическим воспитанием выделяется гражданское и патриотическое воспитание, которому необходимо уделять значительное внимание. Ведь сегодняшние старшеклассники - это будущее Республики Беларусь – государ-

ства, которому необходим твердый и крепкий фундамент в лице своих граждан.

Формирование гражданственности происходит на протяжении всего обучения в школе. К окончанию учебного процесса у старшеклассников должна сформироваться четкая гражданская позиция. Основой формирования гражданственности является идеология белорусского государства, определяющая цель, задачи, пути и средства деятельности в рамках учреждения среднего образования. Ключевые понятия здесь – Родина, Отечество, государство; уважение, общество, личность.

В отечественной и зарубежной педагогической мысли нет единого подхода для определения понятия «гражданственность». Характеристика данного явления менялась в зависимости от существующей идеологии. В советский период стояла задача воспитания гражданина социалистического общества, после распада Советского Союза перед молодым белорусским государством стоит задача – воспитание достойных граждан Республики Беларусь.

Основополагающими документами, определяющими гражданственность в системе образования, в первую очередь являются Кодекс об образовании Республики Беларусь [1], Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [2],

Научный руководитель – И. И. Капальгина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. [3], государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг. [4].

В п. 5.1 ст. 18 Кодекса об образовании Республики Беларусь компонентом воспитания является *гражданское и патриотическое воспитание*, направленное на формирование у обучающегося активной гражданской позиции, патриотизма, правовой, политической и информационной культуры [1]. Первоочередной задачей является *«формирование гражданской ответственности, патриотизма и национального самосознания на основе государственной идеологии»*. Формирование данных качеств должно проходить в системности и единстве педагогических требований, должна сохраняться преемственность, непрерывность и последовательность в воспитании [2, с. 11].

Программа непрерывного воспитания также ссылается на ст. 18 Кодекса об образовании. Своей целью она определяет создание условий для формирования патриотических чувств и гражданских качеств. Документ не только определяет цели развития, но и выдвигает предполагаемые результаты, основными из которых являются форсированность гражданской и правовой культуры, гражданского и национального самосознания, развитие умений противостоять политическому и религиозному экстремизму [3, с. 4].

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи содержит гл. 3. «Гражданское и патриотическое воспитание», в которой даны определения двух этих понятий. Гражданственность – интегративное качество личности, ориентированной на достойное, ответственное и социально значимое исполнение социальных ролей. Патриотизм – система знаний, ценностей, практических действий личности, общества и государства, направленных на развитие, процветание и обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь; мировоззренческое основание и глубокое чувство любви к своему Отечеству, готовность защищать его. В концепции прописана последовательность формирования гражданской ответственности личности, начиная с первой ступени обучения [2, с. 10–11].

В соответствии с гл. 3 государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 гг., подпрограммы 11 молодежная политика направлена на решение *задач*, две из которых касаются непосредственно гражданственности: формирование у молодежи активной гражданской позиции и патриотизма, ее вовлечение в активную общественную деятельность; принятие дополнительных мер по формированию у молодежи позитивного отношения к традиционным семейным ценностям и ответственному родительству, ценностного отношения к здоровью, профилактике негативных явлений в молодежной среде [4, с. 13].

Таким образом, в результате контент-анализа официальных документов нами раскрыта сущность понятия «гражданственность». *Гражданственность – это качество личности, определяющее его нравственную позицию, принципы, убеждения по отношению к Отечеству, обществу и самому себе, для сохранения, защиты и реализации которых необходимо иметь сформированный гражданский иммунитет к отрицательным воздействиям, направленность на активное выполнение своих социальных ролей посредством гуманности, инициативности, чувства долга.*

Выявлены также составляющие исследуемой дефиниции.

1. *Активная гражданская позиция личности*: готовность к защите Отечества; максимальное использование потенциала для развития государства. В соответствии с программой «Гражданин» гражданская позиция – это осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении окружающего в личном и общественном планах, направление на реализацию общечеловеческих ценностей при разумном соотношении личных и общественных интересов [6, с. 8].

2. *Знание традиций, национальных ценностей, сохранение историко-культурного наследия*, которые требуют от личности изучения своей истории, выделения ее самостоятельного развития в системе других культур, определения, сохранения и преумножения достижений белорусского народа.

3. *Нравственная, политическая, правовая и информационная культуры*. Правовая культура личности определяется не

только систематизированными знаниями о праве, законодательной базе Республики Беларусь, но и активным применением этих знаний на практике, что способствует формированию законопослушного гражданина. Информационная культура определяется как «совокупность норм, правил, стереотипов поведения, связанных с обменом информации в обществе» [7]. Здесь должен четко срабатывать гражданский иммунитет, чтобы воспринимать только нужную информацию.

4. *Чувство гордости за свой народ*, реализующееся посредством пропаганды социально-экономических, политических и духовных достижений белорусского народа.

5. *Формирование общечеловеческих ценностей*: мораль, нравственность, долг, любовь, свобода и др.

6. *Знание государственной символики*.

7. *Гражданский иммунитет* как качество личности, направленное на защиту от антиидеологической пропаганды миропонимания, которое формируется в процессе развития гражданской личности.

8. Чтобы понятие «гражданственность» не граничило с национализмом, необходимо в этот перечень включить еще один элемент - *развитие межкультурных, межнациональных связей*. Однако здесь должна быть четко определена грань между указанными элементами и пропагандой иностранной культуры, чтобы педагогическая деятельность не стала основой для формирования у учащихся представления о безграничных перспективах за рубежом.

В связи с тем, что понятие «гражданственность» многогранно и рассматривается как интегративное, междисциплинарное качество личности, необходимо изучить подходы к его определению с позиции разных наук. Согласно энциклопедическому словарю педагога под интегративным качеством личности понимаются «нормальные условия жизнедеятельности, которые характеризуются способностью личности сохранять, активно защищать и реализовать свои нравственные позиции, принципы, убеждения, а также проявлять стойкий иммунитет к отрицательным воздействиям» [5]. Основными компонентами интегративного образования являются следующие качества личности: гуманность, чувство дол-

га, соблюдение нравственных норм, инициативность и др.

В статье «О понятии “гражданственность”» Н. Ю. Никифоров, ссылаясь на русского социолога А. И. Стронина, рассматривает гражданственность с точки зрения морали, характеризуя данное понятие как единство обычая и нравственных качеств человека. И все изменения в содержании гражданственности зависят от идеалов культуры, которые существуют в обществе: аристократические, тимократические или демократические [8].

Н. Гошко рассматривает гражданственность как долг, достоинство, ответственность, социальную практику и активность, формирование основ национального самосознания через систему идей о целях белорусского общества и гражданина, средствах их достижения; овладение способами реализации прав и ответственности по отношению к себе как личности, к семье и окружающим, Отечеству, планете; признание и соблюдение Конституции Республики Беларусь, овладение основами правовой культуры, социального жизнетворчества, осознание приоритетов белорусской модели развития (социально ориентированная направленность, многоукладный характер экономики – государственная и частная формы собственности); осмысление роли государственных социальных минимальных стандартов [9, с. 37].

Л. Б. Доржиева в своих трудах рассматривает гражданственность с педагогической точки зрения как самобытную индивидуальность, личность, которую характеризует единство нравственного и правового долга [10].

В. В. Буткевич в пособии для педагогов определяет гражданственность как явление нравственного и политико-правового характера. Гражданственность подразумевает способность пользоваться своими правами и исполнять свои обязанности в личных интересах и на благо общества, мыслить и действовать государственно [11, с. 29].

В соответствии со словарем «Евразийская мудрость» понятие «гражданственность» рассматривается как нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед гражданским коллективом, к которому он принад-

лежит: государство, семья, церковь, профессиональная или иная общность [12].

В трудах Э. В. Зауторова и И. А. Макеевой гражданственность рассматривается как предмет изучения философии (явление культуры и проявления духовного человека), социологии (социальная активность самодостаточной личности), а также политологии, культурологии и многих других дисциплин. [13, с. 29].

Совокупность теоретических подходов дает возможность определить признаки гражданственности и выделить в них следующие аспекты: *морально-нравственный, политико-правовой и социокультурный*.

К *морально-нравственному* аспекту относятся принципы морали, которыми руководствуется личность при принятии решения и которые определены понятием долг, совесть, свобода уважение и др.

Политико-правовой аспект характеризуется знанием своих прав и обязанностей, четким выполнением и соблюдением всех законов, проявлением активной гражданской позиции.

Социокультурный аспект выражается в изучении личности культурных достижений народа, в умении сохранять и преумножать эти достижения для дальнейшего развития Отечества.

На основе контент-анализа и выделенных элементов понятия «гражданственность» можно определить структурные компоненты данного понятия:

1) *потребностно-мотивационный* (определяет потребности и мотивы достижения личности, проявление гражданской активности, инициативности, настойчивости в достижении поставленных целей, проявление воли в нестандартных ситуациях);

2) *когнитивный* (рассматривает гражданственность как ценность, позволяющий иметь собственную гражданскую позицию и определяющий поведение в социально значимых ситуациях посредством знания норм и правил);

3) *коммуникативно-деятельностный* (раскрывает возможности сотрудничать, общаться с другими субъектами гражданских отношений, направляет совместную деятельность на достижение высокого уровня гражданской ответственности населения);

4) *оценочно-рефлексивный* (дает представление о результатах личностного разви-

тия при проявлении активных действий, саморазвития).

Формирование гражданственности у учащихся требует взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которые напрямую или косвенно являются его участниками: учителей-предметников, заместителя директора по воспитательной работе, педагога-организатора, работников библиотеки, родителей, сверстников. Важно определить пути и средства, которые являются основой для последующего становления гражданина Белорусского государства. Такой процесс должен рассматриваться как целостная система, включающая не только учебную, но и внеучебную деятельность, охватывающую *теоретическое, исследовательское и практико-ориентированное* направления деятельности.

Теоретическое направление образовательной деятельности предполагает:

1) рассмотрение достижений белорусской культуры, известных за пределами государства;

2) определение места и роли белорусского государства среди других стран, обоснование права на самостоятельный путь развития;

3) характеристика современного состояния Республики Беларусь (экономическое, политическое, культурное);

4) разграничение понятий гражданственность и национализм.

Исследовательское направление включает:

1) определение знаний обучающихся о гражданственности и патриотизме;

2) определение национального самосознания и самоидентификацию;

3) выявление отношения к Родине (позитивное/негативное).

Практико-ориентированное направление подразумевает:

1) активизацию групповой работы на уроках и факультативных занятиях по истории, обществоведению, белорусской литературе и другое с целью развития чувства коллективной ответственности;

2) вовлечение в краеведческую деятельность, включающую туристическую деятельность (посещение исторических и значимых мест) и поисковую деятельность (поиск информации о знаменитых личностях, сбор информации об участниках Вели-

кой Отечественной войны, изучение своей родословной и др.);

3) организацию волонтерского движения для помощи ветеранам;

4) участие в правовых конкурсах, конференциях с целью углубленного изучения своих прав и обязанностей;

5) проведение информационных часов, в которых рассматривается и анализируется участие Президента в различных саммитах.

Заключение

На основании теоретического исследования контент-анализа нормативно-правовых документов можно сделать следующие выводы.

1. Нормативно-правовая база системы образования Республики Беларусь является определяющей в процессе формирования гражданской личности, т. к. школа является основополагающим этапом развития учащихся.

2. В результате анализа понятия «гражданственность» были выявлены основные элементы гражданской личности: активная гражданская позиция личности, знание традиций, национальных ценностей и сохранение историко-культурного наследия; нравственная, политическая, правовая и информационная культура; чувство гордости за свой народ, формирование общечеловеческих ценностей; знание государственной символики.

3. Рассматривая гражданственность как междисциплинарную категорию, были выделены следующие аспекты: морально-

нравственный, политико-правовой, социокультурный, определяющие деятельность педагога в образовательном процессе.

4. На основе контент-анализа и выделенных элементов гражданской личности были раскрыты такие структурные компоненты, как потребностно-мотивационный; когнитивный; коммуникативно-деятельностный; оценочно-рефлексивный.

5. При рассмотрении понятия «гражданственность» как совокупности различных элементов и компонентов формирования личности в процессе учебной и неучебной деятельности были выделены следующие направления: практико-ориентированное, исследовательское и организационное.

6. В ходе исследования было введено новое понятие «гражданский иммунитет» и дано авторское определение гражданской личности.

Формирование гражданской позиции – это сложный многогранный процесс требующий усилий всех субъектов. Специфика формирования гражданской личности у старшеклассников обусловлена возрастными показателями, а также завершающим элементом третьей ступени обучения: к этому времени уже формируется мировоззренческая позиция. В центре воспитания подрастающего поколения стоит педагог, который в первую очередь должен иметь активную гражданскую позицию, а также уметь создавать условия для становления гражданской компетентности и соответствующих ценностей у обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об Образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. : в ред. Закона Респ. Беларусь от 18.06.2019 г. // ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2019.

2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 22 февр. 2016 г., № 9 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: http://world_of_law.pravo.by/text.asp?RN=U216E2351. – Дата доступа: 22.12.2019.

3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://pravo.by/>. – Дата доступа: 02.01.2019.

4. Государственная программа «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] : постановление Министерства образования Респ. Беларусь, 28 марта

2016 г., № 250 // Информационно правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://normativka.by/lib/document/500214194/>. – Дата доступа: 02.01.2019.

5. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://spiritual_culture.academic.ru. – Дата доступа: 29.12.2019.

6. Проект «Гражданин»: гражданское образование в основной школе : пособие для учителя / Центр развития демократии (Латвия), Центр гражд. образования (США). – Рига : Rasa ABC, 1999. – 45 с.

7. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://https://dic.academic.ru/>. – Дата доступа: 10.01.2020.

8. Никифорова, Н. Ю. О понятии «гражданственность» / Н. Ю. Никифорова, А. Н. Скалина // Вестн. Башк. ун-та. – 2007. – № 4. – С. 188–191.

9. Гошко, Н. Гражданско-патриотическое воспитание школьников / Н. Гошко // Дыдактыка і тэхналогіі. – 2007. – № 9. – С. 36–39.

10. Доржиева, Л. Б. Формирование гражданственности школьников в процессе деятельности детской прессы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Б. Доржиева. – Улан-Удэ, 2006. – 18 с.

11. Буткевич, В. В. Методика организации гражданского воспитания учащихся / В. В. Буткевич, О. В. Толкачева. – Минск, 2011. – 224 с.

12. Зорин, В. И. Евразийская мудрость от А до Я. Толковый словарь [Электронный ресурс] / В. И. Зорин. – Алматы : Содик-Словарь, 2002. – Режим доступа: <http://www.read.in.ua/book229624>. – Дата доступа: 10.01.2020.

13. Зауторова, Э. В. Гражданственность как междисциплинарная категория и интерактивная характеристика личности [Электронный ресурс] / Э. В. Зауторова, И. А. Макеева // Пенитенциар. наука. – 2016. – № 35. – Режим доступа: https://jurnauka-vipe.ru/media/filer_public/8-3/6e/836eb509-2fb2-4311-9848-927b67cbf256/zhurnal_35_94-99.pdf. – Дата доступа: 11.11.2019.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.04.2020

УДК 378.147:13

Мария Святославовна Шиманчик*магистр пед. наук, преподаватель каф. педагогики**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Maria Shimanchik***Master of Sciences (Pedagogy), Teacher of Chair for Pedagogy
of Brest State A. S. Pushin University**e-mail: tms84@tut.by*

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

На основе полученных данных обоснована эффективность модели педагогического обеспечения и педагогических условий формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов с позиции аксиологического подхода. Анализ результатов исследования показал, что апробирование модели педагогического обеспечения и создание педагогических условий для формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов в условиях аксиологического подхода подтвердило свою значимость.

Results of Experimental Work on the Formation of the Subject-Professional Position of Future Teachers in the Conditions of the Axiological Approach

On the basis of the data obtained, the effectiveness of the model of pedagogical support and pedagogical conditions is substantiated, which ensure the formation of the subject-professional position of future teachers from the position of the axiological approach. The analysis of the research results showed that the testing of the model of pedagogical support and the creation of pedagogical conditions for the formation of the subject-professional position of future teachers in the conditions of the axiological approach has confirmed its significance.

Введение

Одной из актуальных задач, стоящих перед системой высшего профессионального образования, является формирование личности будущих педагогов, способной успешно решать профессиональные и личностные задачи, использовать продуктивные средства для их достижения, определять перспективы своего развития. Профессиональная подготовка в высшем учебном заведении призвана стимулировать будущих педагогов к личностному и профессиональному развитию, создавать условия не только для формирования необходимых личностно-профессиональных качеств, но и ценностной составляющей, мотивов будущей педагогической деятельности, которые оказывают влияние на развитие субъектно-профессиональной позиции (СПП).

Цель статьи – на основе опытно-экспериментальной работы обосновать эффективность созданной модели педагогического обеспечения по формированию субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов в условиях аксиологического подхода.

Результаты исследования и их об- суждение

При проведении опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности созданной модели педагогического обеспечения и создании педагогических условий использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. Теоретическими методами исследования являлись анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов в условиях аксиологического подхода. Результаты данной работы позволили обосновать модель педагогического обеспечения формирования условий СПП. Теоретическим результатом исследования стало определение сущности и структуры СПП, обоснование концептуальных и методологических основ формирования СПП в условиях аксиологического подхода. Субъектно-профессиональная позиция педагога – это интегральная качественная характеристика личности, появляющаяся в период ее профессионального становления, представляющая целостное единство ком-

понентов – ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного, личностного, проявляющаяся в отношении к себе, к учащимся, к своей профессии и профессиональной деятельности, осознанной, ценностно-осмысленной, мотивированной активности, потребности и способности к самообразованию, саморазвитию, самоконтролю и саморегуляции, рефлексии и саморефлексии, обеспечивающая результативность включения личности в процессы познания и преобразования себя и окружающего мира, личностно-профессиональное развитие, достижение задач во всех видах деятельности [1].

Ценностно-мотивационный компонент в структуре СПП рассматривается как системообразующий, определяющий содержание других компонентов, особенности их реализации, т. к. ценности играют особую ключевую роль в развитии личности и окружающего мира, обладают познавательным, регулятивно-целевым значением, выступая в качестве норм и идеалов в системе реально действующих общественных отношений, являются необходимым атрибутом существования человека, позволяющим ему осознанно определять жизненные и профессиональные ориентиры (личностное и профессиональное самоопределение), осуществлять любую деятельность, выполняют смыслообразующую функцию деятельности, поведения, являются их мотивом, движущей силой; придающих всем остальным аспектам позиции (содержательно-деятельностному, личностному) ценностный смысл [2].

Содержательно-деятельностный компонент в составе СПП обеспечивает активную, осмысленную, мотивированную и ценностно обоснованную деятельность личности, включает совокупность знаний субъекта о себе, своих личностно-профессиональных качествах, умение самодиагностики, самооценки, проектирования личностно-профессионального развития, т. е. обладание личностью будущего педагога соответствующими средствами для формирования и реализации субъектно-профессиональной позиции [1].

Выделение личностного компонента как самостоятельного в структуре СПП обусловлено спецификой набора качеств, являющихся атрибутами субъектно-профессиональной позиции, а также их особой ро-

лью в становлении и развитии личности будущего педагога.

Для формирования всех компонентов субъектно-профессиональной позиции использовались субъектно-ориентированные технологии, которые направлены на создание субъектно развивающей образовательной среды, позволяют осуществлять обучающемуся самостоятельный осознанный выбор индивидуального образовательного, профессионального и жизненного маршрута на основе своих потребностей, мотивов, ценностных установок и вносить соответствующие изменения в окружающий мир, а также в свою жизнь [3].

Таким образом, субъектно-профессиональная позиция будущих педагогов является интегральной качественной характеристикой личности, обусловленной ценностями, целями, особенностями ее профессиональной деятельности, представляющем собой совокупность ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного и личностного компонентов. Между компонентами и элементами субъектно-профессиональной позиции наблюдается взаимосвязь и взаимодействие, при этом ценностно-мотивационный компонент выполняет системообразующую функцию, определяет направленность, содержание, степень и характер реализации других компонентов, которые являются в свою очередь средством и условием развития элементов ценностно-мотивационного компонента, а также в целом и субъектно-профессиональной позиции.

В качестве эмпирических методов исследования использовались педагогический эксперимент, анкетирование, анализ продуктов образовательной деятельности студентов, педагогическое наблюдение, самооценка, экспертная оценка. Достоверность и статистическая значимость данных, полученных в ходе экспериментальной работы, обеспечивалась использованием методов математической статистики.

Для реализации созданной модели педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов в контексте аксиологического подхода был проведен эксперимент, проходивший в 2015–2019 гг. Выборку эмпирического исследования составили 220 студентов факультета иностранных языков, биологического, географического, физико-

математического факультетов БрГУ имени А. С. Пушкина (n = 111 – контрольная группа, n = 109 – экспериментальная группа).

В ходе экспериментальной работы с 2015 г. проводилась апробация предложенной модели педагогического обеспечения и условий формирования СПП в БрГУ имени А. С. Пушкина. Используемые в педагогическом эксперименте педагогические средства были направлены на формирование у обучающихся положительной ценностно-мотивационной ориентации на образовательную и будущую профессиональную деятельность, необходимых профессионально важных ценностей, способностей и качеств, активности в обучении, умения планировать и прогнозировать свой профессиональный рост. Методология проводимого исследования личности студентов – будущих педагогов – выстраивалась в значительной мере на принципах гуманистической педагогики. В соответствии с этим упор делался не только на диагностику, но и на самодиагностику результатов, которая давала возможность провести студентами рефлексию личностных и профессиональных ценностей, способностей, качеств. Таким образом, исследовательская установка

на самодиагностику предполагала актуализацию способности студентов к самопознанию, саморефлексии, оценке собственных личностных возможностей в построении индивидуального жизненного и профессионального пути.

Проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию субъектно-профессиональной позиции будущего педагога в условиях аксиологического подхода позволяет сделать вывод об ее эффективности посредством сравнения результатов констатирующего этапа педагогического исследования с контрольным. При выявлении динамики формирования субъектно-профессиональной позиции были отмечены положительные изменения в формировании ее каждого компонента.

Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ) по уровням сформированности ценностно-мотивационного, содержательно-деятельностного, личностного компонентов СПП, итоговые показатели на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, эмпирические значения критерия Фишера (ϕ) для сравнения характеристик КГ и ЭГ представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Распределение студентов контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ) на разных этапах эксперимента, %, эмпирические значения критерия Фишера (ϕ)

Показатели и уровни сформированности СПП		Констатирующий этап эксперимента			Контрольный этап эксперимента		
		КГ	ЭГ	ϕ	КГ	ЭГ	ϕ
Ценностно-мотивационный компонент	Высокий	11,3	13,4	0,47	18,2	44,3	4,2***
	Достаточный	45	44,2	0,11	44,3	37	1,1
	Низкий	43,7	42,4	0,19	37,5	18,7	3,1***
Содержательно-деятельностный компонент	Высокий	17,8	16,6	0,16	20	36,4	2,7**
	Достаточный	36,2	34,8	0,21	37,2	42,2	0,7
	Низкий	46	48,6	0,38	42,8	21,4	3,4***
Личностный компонент	Высокий	15,5	16	0,1	18,2	34,2	2,4**
	Достаточный	52	50,7	0,19	54	47	1
	Низкий	32,5	33,4	0,3	27,8	18,8	1,5
Итого	Высокий	14,9	15,3	0,08	18,8	38,3	2,5**
	Достаточный	44,4	43,3	0,17	45,2	42	0,4
	Низкий	40,7	41,4	0,1	36	19,7	2,7**

Примечание – Знаками «*», «**», «***» обозначены уровни статистической значимости ϕ -критерия: * – 0,5, ** – 0,01, *** – 0,001.

Анализ данных таблицы 1 по констатирующему этапу эксперимента свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий ($\phi_{\text{крит}} = 1,64$ для $p \geq 0,05$), что доказывает эквивалентность контрольной и экспериментальной групп по уровням сфор-

мированности отдельных компонентов субъектно-профессиональной позиции.

На контрольном этапе эксперимента по ценностно-мотивационному и содержательно-деятельностному компоненту СПП различия отсутствуют на достаточном уро-

вне, поскольку при сравнении с констатирующим этапом эксперимента очевидно, что в ЭГ изменилось количество студентов, перешедших с низкого уровня на достаточный и с достаточного на высокий. Незначимые изменения на достаточном и низком уровнях личностного компонента СПП можно объяснить тем, что на формирование личностных качеств будущих педагогов оказывают влияние множество факторов, и не всегда образовательный процесс является главным.

Ценностно-мотивационный компонент отражает уровень развития ценностного отношения будущего педагога к педагогической профессии (осознание ее гуманитарной миссии, гуманистической направленности на учащихся, их развитие и саморазвитие), к себе, как субъекту (потребность в развитии субъектных качеств и способностей, осознание личностно-профессионального смысла развития своих качеств и способностей, в т. ч. и субъектных), к учащимся, как субъектам образовательного процесса (обеспечение субъект-субъектного взаимодействия, осознание роли и ответственности в создании необходимых условий для актуализации потребности учащегося быть субъектом, развития его личностных, в т. ч. и субъектных качеств), к своему образованию (самообразованию), развитию (саморазвитию) (осознание их значимости как фактора личностно-профессионального развития в целом и субъектно-профессиональной позиции в частности, потребность в постоянном самообразовании и саморазвитии как способа существования).

Анализ данных таблицы 1 свидетельствует, что в экспериментальной группе количество студентов с низким уровнем сформированности ценностно-мотивационный компонента СПП уменьшилось на 23,7 %, в то время как в контрольной группе произошли незначительные изменения. Доля студентов с высоким уровнем сформированности мотивационно-ценностного компонента СПП в экспериментальной группе увеличилась на 30,9 % и лишь на 6,9 % в контрольной.

Содержательно-деятельностный компонент структуры субъектно-профессиональной позиции отражает знание сущностных характеристик субъектности, восприятие себя, как субъекта, способность личности к ценностно-обусловленному выбору,

самоуправлению, рефлексии, осознанному, саморазвитию (проектированию своего личностно-профессионального развития). Эти способности, характеристики концентрирует регулятивные возможности личности, как субъекта по отношению к собственной жизни и деятельности, демонстрируют степень деятельной активности, стратегии по отношению к жизни в целом. Студент – будущий педагог – должен иметь представление о своих сильных и слабых сторонах, как субъекте образовательной и будущей профессиональной деятельности (степень развития способности к саморазвитию, самоуправлению, рефлексии, осознанному, ценностно-смысловому выбору и др.), уметь осуществлять их объективную самооценку, оценку степени готовности к педагогической деятельности, проектировать на этой основе свой образовательный маршрут в условиях профессиональной подготовки.

На начало эксперимента студенты ЭГ и КГ отмечали у себя в основном низкий и достаточный уровни сформированности содержательно-деятельностного компонента СПП. В ЭГ ситуация изменилась после экспериментальной работы: на 19,8 % увеличилось количество респондентов с высоким уровнем сформированности содержательно-деятельностного компонента, на 27,2 % уменьшился состав группы с низким уровнем. Наиболее значимыми условиями произошедших изменений в себе студенты называли «возможность участия в профессиональных пробах», «личный пример преподавателя (преподавателей) факультета, вуза», «изменение осознания личной ответственности за профессиональную подготовку», «педагогическая практика в школе, детском оздоровительном лагере».

Выделение личностного компонента, как самостоятельного, обусловлено спецификой набора субъектных качеств, являющихся атрибутивными для субъектно-профессиональной позиции, а также особой ролью данных качеств в становлении, развитии и саморазвитии личности. Эти качества определяют отношение личности к педагогической профессии, к себе и другим, как субъектам, проявляются в ценностно-осмысленной, мотивированной, осознанной, целенаправленной деятельности, обеспечивают включение личности в процессы познания и преобразования себя и окружаю-

щего мира и определяет уровень ее личностно-профессионального развития и саморазвития. Личностный компонент проявляется в таких качествах, как активность, которая проявляется в ситуации свободного выбора, ответственность, автономность, самостоятельность, уверенность в себе.

Как видно из таблицы 1, на констатирующем этапе эксперимента было примерно равномерное распределение студентов ЭГ и КГ по уровням сформированности личностного компонента СПП. После эксперимента доля студентов ЭГ с высоким

уровнем сформированности личностного компонента СПП увеличилась на 18,2 %, на 14,6 % уменьшилось количество респондентов с низким уровнем сформированности личностного компонента СПП.

Формирование СПП будущих педагогов проходило в условиях аксиологического подхода, а ценностно-мотивационный компонент СПП является системообразующим, изменения произошли в ценностной сфере будущих педагогов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Среднеранговые (СР) и ранговые (Р) значения по значимым для будущих педагогов ценностям, сравнение данных в экспериментальной группе на контрольном на констатирующем этапах

№ п/п	Значимые для педагога ценности	ЭГ, констатирующий		ЭГ, контрольный	
		СР	Р	СР	Р
1.	Знания по преподаваемому предмету	2,953	1	3,640	1
2.	Личность педагога, его личностно-профессиональные качества	4,950	2	4,230	4
3.	Личность обучающегося (того, кто учится)	5,739	3	4,120	3
4.	Общекультурные знания, знания по другим человековедческим дисциплинам (педагогика, психология, философия и др.)	6,276	6	5,320	6
5.	Способность к развитию (саморазвитию), образованию (самообразованию)	5,753	4	3,756	2
6.	Развитие творческих способностей	6,860	7	6,293	9
7.	Самостоятельность, инициативность в образовательном процессе	6,940	8	5,248	5
8.	Способность к самоконтролю	5,980	5	5,434	7
9.	Готовность преодолевать профессиональные трудности	7,440	9	6,147	8
10.	Профессионально значимые ценностные установки и ориентации	7,854	10	4,230	4

Из данных, приведенных в таблице 2, следует, что у студентов ЭГ произошли выраженные позитивные изменения по всем ценностям: практически равные и достаточно высокие показатели наблюдаются по пяти позициям: «Знания по преподаваемому предмету» (3,640), «Личность обучающегося (того, кто учится)» (4,120), «Способность к развитию (саморазвитию), образованию (самообразованию)» (3,756), «Личность педагога, его личностно-профессиональные качества» (4,230), «Профессионально значимые ценностные установки и ориентации» (4,230). Это говорит о том, что у студентов ЭГ изменилось отношение к педагогической профессии: смысл работы педагога они стали видеть не только в передаче знаний по преподаваемому предмету, но и в

создании условий для развития личности обучающегося. Изменение показателей по ценности «Способность к развитию (саморазвитию), образованию (самообразованию)» указывает на изменение ее значимости для будущих педагогов как субъектов своего развития и образования. Ценность «Профессионально значимые ценностные установки и ориентации» стала рассматриваться респондентами как одна из ведущих, можно говорить об осознании ее значимости для будущей профессионально-педагогической деятельности. Наибольший интерес представляют изменения с ценностными ориентациями «Личность педагога» и «Личность обучающегося». Это может указывать на изменения во внутренних и внешних установках будущих педагогов: можно гово-

речь об изменении значимости себя как ценности и признании уникальности «Другого».

Для подтверждения статистической значимости результатов ЭГ на констатирующем и контрольном этапах эксперимента был использован t-критерий Стьюдента: $t_{\text{эмп}} = 3,5$ при $t_{\text{крит}} = 3,25$ для $p = 0,01$. Полученное эмпирическое значение t находится в зоне значимости, следовательно, различия статистически значимы.

Таким образом, анализ результатов итоговых показателей уровней сформированности СПП будущих педагогов в экспериментальной группе показал следующие изменения: высокий уровень сформированности СПП повысился на 23 % (42 испытуемых), низкий уровень понизился на 21,7 %. На среднем уровне сформированности СПП процентный показатель немного уменьшился, это связано с внутренними переходами студентов между уровнями. В контрольной группе существенных изменений не произошло. Результаты расчетов, представленные в таблице 1, свидетельствуют о наличии статистически достоверных различий в целом по уровням выраженности СПП: преобладание в ЭГ студентов с высоким уровнем

сформированности СПП, а в КГ – с низким. Различия в распределении значений между КГ и ЭГ на итоговом этапе эксперимента также зафиксированы посредством χ^2 Пирсона: $\chi^2_{\text{эмп}} = 14,163$ при $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$ для $p \leq 0,01$.

Заключение

Анализ данных, полученных в результате экспериментальной работы, свидетельствует об эффективности разработанной модели педагогического обеспечения формирования СПП будущих педагогов и средств ее реализации в контексте аксиологического подхода. Формирование субъектно-профессиональной позиции в условиях аксиологического подхода обеспечивает формирование ценностных ориентаций будущих педагогов и, как следствие, усиливает профессиональную подготовку студентов.

Одним из главных условий формирования СПП являются субъектно-ориентированные технологии, которые являются важнейшим средством развития субъектности обучающихся, их профессионально значимых качеств.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Шиманчик, М. С. Субъектно-профессиональная позиция педагога: сущность, структура / М. С. Шиманчик, Т. А. Ковальчук // *Человековедческие студии* : сб. науч. работ Дрогобыч. гос. пед. ун-та им. Ивана Франко. Сер. «Педагогика» / редкол.: М. Чепиль [и др.]. – Дрогобыч : ДГПУ им. Ивана Франко. – 2015. – № 1 (33). – С. 242–251.
2. Шиманчик, М. С. Модель педагогического обеспечения формирования субъектно-профессиональной позиции будущих педагогов / М. С. Шиманчик // *Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2018. – № 2. – С. 155–165.
3. Ковальчук, Т. А. Субъектно-ориентированные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов / Т. А. Ковальчук, М. С. Шиманчик // *Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія*. – 2019. – № 1. – С. 121–129.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 17.12.2020

УДК 159.922.76

Ирина Евгеньевна Валитова

канд. психол. наук, доц., проф. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Irina Valitova

PhD, Professor at the Department of Social Work
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: irvalitova@yandex.ru

ТИПОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ МАТЕРЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НЕВРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

При рождении в семье ребенка с отклонениями в развитии психологическая помощь семье на ранних сроках переживания кризисной ситуации особенно актуальна, однако теоретическое обоснование содержания и мишеней работы психологов с семьей разработано еще недостаточно. Цель статьи – построить эмпирически обоснованную типологию совладания на пути к принятию матерями ребенка с неврологической патологией на протяжении раннего возраста. Исследование проводилось с помощью клинической беседы, опросников и методики оценочных шкал. В проведенном исследовании выявлены комплексные характеристики переживания матерями детей раннего возраста кризисной ситуации рождения ребенка с неврологической патологией, которые отражают отношение матери к ребенку, его заболеванию и самой себе. Сочетание характеристик переживания кризисной ситуации позволило определить типы совладания, критерием выделения которых является ценностно-смысловая направленность матери: на ребенка, на себя, на реабилитацию. При каждом типе совладания женщина выстраивает определенное отношение к своему ребенку, к себе самой, использует разные виды внутренних ресурсов и проявляет активность разной степени в реабилитации ребенка.

The Typology of Coping Behavior of Mothers Having Early Age Children with Neurological Pathology

When a child with developmental disabilities is born in a family, psychological assistance to this family at early stages of experiencing a crisis situation is particularly relevant, however, the theoretical substantiations of the targets and content of psychologists' work with the family is insufficient. The purpose of this article is to build an empirically based typology of coping on the way to mothers' acceptance of a child with neurological pathology during an early age. The study was conducted using clinical interviews, questionnaires, and assessment scales. The study revealed complex characteristics of mothers of early age children experiencing the crisis situation of giving birth to a child with neurological pathology, which reflects the mother's attitude to the child, to his/her disease and to herself. The combination of characteristics of experiencing a crisis situation allowed to determine the types of coping, the criterion of which is the value and meaningful orientation of the mother: to the child, to herself, to rehabilitation. With each type of coping, a woman builds a certain attitude to her child, to herself, uses different types of internal resources, and she is more or less active in the rehabilitation of the child.

Введение

Появление в семье ребенка с отклонениями в развитии является ситуацией жизненного кризиса, который делает невозможной реализацию жизненного замысла, а результатом переживания этой невозможности является «метаморфоза личности, перерождение ее, принятие нового замысла жизни, новых ценностей, новой жизненной стратегии, нового образа “Я”» [1, с. 47]. Стадиальность переживания кризиса рождения ребенка с отклонениями в развитии отражает механизмы адаптации женщины к

сложившейся жизненной ситуации, а также трансформацию ее личности и отношений с ребенком. В содержании стадий описываются ведущие эмоциональные состояния матери, ее отношение к себе как к матери особого ребенка и ее отношение к своему ребенку. В теоретическом аспекте наиболее дискуссионным является вопрос о последовательности прохождения матерью стадий кризиса на пути принятия ребенка, притом, что механизмы достижения принятия остаются недостаточно исследованными. В аспекте оказания психологической помощи

особенно актуальна проблема эффективности совладания женщиной с кризисом рождения особенного ребенка, однако пробелы в исследованиях приводят к трудностям в оказании психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. В наибольшей степени эта ситуация характерна для раннего периода совладания матери с кризисом рождения особенного ребенка.

Цель статьи – построить эмпирически обоснованную типологию совладания на пути к принятию матерями ребенка с неврологической патологией на протяжении раннего возраста.

Рассмотрение стадий преодоления кризиса на пути принятия ребенка с отклонениями в развитии не может быть полным без описания переживаний матери, которое позволит увидеть изнутри психологическое содержание каждой стадии. Ф. Е. Василюк определяет переживание как особую форму деятельности, возникающую в ситуациях невозможности достижения субъектом ведущих мотивов и планов его жизни, крушения идеалов и ценностей, результатом которой является преобразование психической реальности. В данном понимании переживания акцентируется значение «пережить», т. е. перенести тягостные события, преодолеть тяжелое чувство или состояние, вытерпеть, выдержать [1, с. 47].

Согласно фазовой модели переживаний матери (М. Jonas [2]), отклонение в развитии ребенка означает для его матери утрату на трех уровнях. На каждом уровне концентрируется один из аспектов утраты жизненных возможностей: чувство утраты ребенка, чувство утраты самоопределения, чувство утраты социальной позиции. Чувство утраты ребенка проявляется в том, что матери находятся в поисках своего благополучно развивающегося ребенка, вместо того чтобы наиболее полно воспринять особенности развития своего реального ребенка. Идеи о чувстве утраты матерью ребенка и утраты самоопределения созвучны идее о потере «ребенка мечты» – рожденный ребенок не соответствует социальным представлениям о том, какого ребенка должна родить обычная (нормальная, полноценная, среднестатистическая) женщина. Потеря «ребенка мечты» также объясняется *фено-*

меном ожиданий, под которым понимается система ожиданий родителей относительно ребенка и своего собственного поведения в отношении последнего [3]. Рождение ребенка с отклонениями в развитии отменяет прежние ожидания, в то время как новые еще не сформированы. Отсутствие ожиданий создает благоприятные условия и для формирования отрицательных ожиданий в отношении особого ребенка как бесперспективного и не оправдавшего надежд.

Чувство утраты самоопределения объясняется М. Jonas отсутствием позитивных примеров определения «мать ребенка с отклонениями в развитии». С типичным определением матери напрямую связан ребенок, который считается «нормальным» – это типично развивающийся, подрастающий, взрослеющий и становящийся самостоятельным. Особенный ребенок развивается по-другому и не подходит под ролевое определение, связанное с материнством. Чувство утраты социальной позиции проявляется в том, что мать особенного ребенка чувствует себя не принимаемой обществом, для которого ни она, ни ее ребенок не подходят. Женщина воспринимает и принимает стигматизацию не только по отношению к своему ребенку, но также и по отношению к самой себе, и материнское отношение к ребенку тем самым окрашивается в чувства ущербности и неполноценности.

Итоговой стадией переживания кризиса рождения ребенка с отклонениями в развитии многими авторами называется стадия принятия ребенка, или эмоциональной реорганизации, адаптации и ориентирования. Матери в конечном итоге достигают такого принятия произошедшего с ними, которое позволяет им изо дня в день сохранять разумно сбалансированный уровень [4]. На этой стадии матери начинают любить и ценить своего ребенка [5]; развивают реалистичный взгляд на своего ребенка и на его нарушение; у матерей формируется позитивная установка по отношению к себе, они переключаются с собственных переживаний на интересы ребенка, у матерей вырабатывается оптимальный стиль взаимодействия с социальным окружением [6]; они преодолевают социальные стереотипы в отношении ребенка [7]. Матери отделяют себя от ребенка и его нарушение от его личности, проявляют критичность к себе, оце-

нивая себя в целом положительно, не испытывают чувств вины и долженствования, адекватно оценивают других, проявляют установку на уважение других людей, направлены на перспективу, их образ будущего имеет конкретное содержание и вызывает в целом положительное отношение или отношение «я смогу с этим жить» [8].

Таким образом, описанное исследователями благоприятное переживание матерью кризиса, или совладание с ним, проявляется в принятии себя как матери особого ребенка и в принятии самого ребенка, в признании как возможностей, так и ограничений ребенка и своих собственных, в отстаивании своей ценности и ценности ребенка, в организации жизнедеятельности ребенка, направленной на удовлетворение базовых потребностей матери и ребенка: «Принятие – это любовь к себе и ребенку, очищенная от стыда за его и свое несовершенство. Это не “люблю, несмотря ни на что”, а “люблю, смотря на все”. Люблю с открытыми глазами и открытым сердцем, вижу все наши с ним возможности и все ограничения и позволяю им быть. Не отвергаю ни одну из своих и его частей, способностей, неспособностей, признаю их наличие и даю им место. Делаю то, что в моих силах и помогаю ребенку делать то, что ему по силам» [9]. Общая динамика преодоления ситуации жизненного кризиса определяется как переход от отрицания к принятию жизненной ситуации через активную внутреннюю работу по изменению смысла этой ситуации и модификации собственного «Я».

Среди всего многообразия эмоций и чувств, испытываемых матерью, наиболее часто называется чувство вины. Чувство вины, как и чувство стыда, трактуется как этические эмоции и относится к сфере моральных чувств; однако если стыд возникает из-за реальной или воображаемой негативной оценки, исходящей от других людей, чувство вины появляется после совершения поступка и возникает вследствие негативной оценки человеком собственных мыслей или действий. Чувство вины анализируется в контексте функционирования самосознания личности. К. Муздыбаев [10] рассматривает вину как способ проявления рефлексивного отношения человека к себе, когда его «Я» выступает одновременно в

виде субъекта и объекта самоанализа и тесно связана с социальной ответственностью. Е. Т. Соколова [11] связывает переживание вины и стыда со слабостью «Я», с рассогласованием реального «Я» и идеального «Я».

Чувство вины у матери ребенка с отклонениями в развитии А. М. Сорокин [3] соотносит с преобладающим интернальным локусом контроля матери в отношении происхождения заболевания ребенка, с иррациональным чувством страха за ребенка, который придает иррациональный характер и чувству вины. На действенность чувства вины в конструировании ущемленной идентичности у матери указывает Я. А. Солодкова [12]. Для адаптации матери и всей семьи к заболеванию ребенка прогностически более благоприятным является поиск причины болезни ребенка в поведении матери, т. к. матери в этом случае обнаруживают более высокий уровень принятия ребенка, а семья в большей степени занимается лечением ребенка [13].

В исследованиях совладания личности со стрессом наиболее популярным является когнитивно-поведенческий подход, реализованный в концепции Р. Лазаруса и С. Фолкмана, в котором система защитно-совладающего поведения личности рассматривается как один из наиболее ярких показателей действия адаптационных процессов. Люди реагируют на события, которые они оценивают в качестве стрессовых, копинг-процессом; последний включает в себя изменяющиеся с течением времени поиск информации, выполнение и торможение действий и когнитивные процессы. Копинг-процессы выполняют функции регуляции эмоций и регуляции отношений человека с окружающей средой. Разработанная на основе работ Р. Лазаруса и С. Фолкмана классификация Н. Эндлера и Д. Паркера [14], получившая наибольшую популярность в кризисной психологии, включает три стратегии совладания: направленную на решение проблемы, на саморегуляцию эмоциональных состояний и стратегия избегания, которая считается наименее эффективной.

Эффективность совладания А. В. Лянцевич [15] предлагает рассматривать с позиций понимания кризисной ситуации как взаимодействия личности и ситуации, которая «определяется как объективной логикой ситуации, так и ее субъективной значимо-

стью для личности и ее индивидуальными способностями и возможностями... Критерием эффективности совладания в таком случае является успешное решение субъектом задач по совладанию согласно требованиям кризисной ситуации» [15, с. 248]. Под эффективным совладанием в этом контексте понимается восстановление благополучного функционирования личности в рамках решения задач, поставленных кризисной ситуацией. Ситуация инвалидности или заболевания трактуется автором как ситуация потери или ситуация вреда/угрозы, этим ситуациям соответствуют задачи осмыслить, принять неизменное, принять ухудшение и надеяться на улучшение, адаптироваться к новым условиям или бороться (преобразовать обстоятельства), бороться за улучшение и смириться с ухудшением. Одним из способов совладания является «идущее вниз» социальное сравнение, т. е. нахождение образа человека, оказавшегося в подобной ситуации в еще худшем положении, которое выступает в качестве фона для оценки своего положения как не столь тяжелого, не слишком трагичного, что обеспечивает чувство собственного благополучия. Более конструктивное совладающее поведение характерно для тех матерей детей с расстройством аутистического спектра (РАС), которые в сложной жизненной ситуации умеют запрашивать социальную поддержку [16].

Исследования совладания матери с кризисной ситуацией рождения особенного ребенка проводятся также с позиций *концепции посттравматического роста (ПТР)*. Это понятие было предложено R. G. Tedeschi и L. G. Calhoun [17], которые понимают под ПТР процесс позитивных изменений, возникающих в результате жизненного кризиса: развитие свойств и качеств, которые ранее не были приоритетными, и приобретение новых взамен утраченных. В работах А. Б. Холмогоровой и А. И. Сергиенко [18], посвященных анализу ПТР матерей детей с РАС, установлено, что большинство матерей сосредоточены на ребенке, но не сосредоточены на себе, а оценка негативных качеств ребенка преобладает над оценкой его позитивных качеств. Для них характерно состояние руминации, т. е. постоянные мысли о том, что они сделали не так, как надо было сделать, они склонны обращаться к прошлому и анализировать события прош-

лого, у них преобладает вопрос «За что мне это дано?». Матери сравнивают свою жизненную ситуацию с более позитивными ситуациями матерей, имеющих обычных детей, сосредотачиваются на негативных аспектах своей жизни, т. е. для них характерно «идущее вверх сравнение», которое относится к неэффективным способам совладания.

Повышение уровня посттравматического роста матери происходит вследствие внутренних трансформаций: акцент на достижения ребенка; сравнение ребенка с ним самим и отказ от сравнения с другими детьми; обращение к самой себе и поиск внутренних ресурсов в сфере самосознания; понимание своей роли в достижении ребенком новых результатов; отказ от жесткого планирования в отношении ребенка и снижение уровня перфекционизма в воспитании и лечении ребенка; переход от позиции «За что?» к позиции «Зачем это для меня? Что я могу с этим сделать?». С процессом личностного роста и благополучия самих родителей напрямую связана установка на поиск ресурсов ребенка и поддержку его конструктивной активности в зоне ближайшего развития, а не концентрация на недостатках ребенка и на собственных негативных переживаниях и прогнозах.

Анализ процесса совладания и совладающего поведения матери необходимо проводить, опираясь на содержательноструктурную модель материнской позиции, которая включает несколько компонентов:

- 1) ценностно-смысловое отношение матери к ребенку и к самой себе;
- 2) образ ребенка в настоящем и будущем; эмоциональное отношение к ребенку;
- 3) эмоциональное отношение к себе как к личности и как матери особенного ребенка;
- 4) взаимодействие матери с ребенком.

Перечисленные компоненты конкретизируются в показателях представлений, суждений, эмоциональных состояний и поведения матери. Эти показатели выявлялись в эмпирическом исследовании с помощью разных методических инструментов – опросных и проективных методов исследования.

Организация и методы исследования

В качестве исследуемых выступали матери детей раннего возраста (от одного года до трех лет, средний возраст детей – 25 месяцев). В исследовании участвовали 122

матери детей с неврологической патологией, имеющих неврологические диагнозы по МКБ-10: последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (G98.9, G98.8), детский церебральный паралич (G80.1, G80.2, G80.3, G80.4). Все дети проходили курсы реабилитации в Брестском областном центре медицинской реабилитации «Тонус». Они имеют отставание в двигательном, познавательном, речевом и социальном развитии разной степени тяжести.

В клинической беседе обсуждался широкий круг вопросов, велась аудиозапись, средняя продолжительность одной беседы – 41,6 минуты. Для анализа использовались транскрибированные материалы клинической беседы.

Перечень вопросов для обсуждения в клинической беседе

Блок «Ребенок». Расскажите о Вашем ребенке, какой он? Как развивается Ваш ребенок по сравнению с другими детьми этого же возраста? Он такой же или чем-то отличается? Как Вы думаете, какими качествами должен обладать ребенок этого возраста? Какие изменения произошли с Вашим ребенком за последние полгода? Бывают ли у Вашего ребенка проблемы в поведении, с которыми Вам трудно справиться? Какие именно? Опишите какую-нибудь ситуацию. Как Вы думаете, почему ребенок так себя ведет? Что Вы делаете в этой ситуации?

Блок «Узнавание диагноза». Когда Вы узнали, что с Вашим ребенком что-то не так, не в порядке, что у него есть проблемы? От кого Вы это узнали? Как Вы к этому отнеслись? Что Вы тогда думали и чувствовали? Когда стало известно, что у ребенка есть проблемы (о болезни ребенка), как отреагировали члены Вашей семьи?

Блок «Представления о болезни ребенка». Как Вы думаете, почему это случилось с Вашим ребенком? Можно ли кого-то в этом обвинить? Как можно назвать эту проблему: болезнь, расстройство, нарушение развития, состояние? Каковы причины этого заболевания (расстройства) у ребенка? В чем оно проявляется (каковы симптомы)? Как оно лечится? Каковы могут быть исходы (результаты)? Что самое неприятное в болезни (расстройстве) Вашего ребенка?

Блок «Лечение и реабилитация ребенка». Когда Вы начали заниматься проблемой ребенка (его лечением)? Как Вы занимаетесь проблемой ребенка сейчас? Что ждут от Вас близкие? Чего Вы ждете от врачей? Чего Вы ждете от педагогов, психологов? Какие процедуры Вам назначены? Какие процедуры и занятия Вы считаете самыми важными для ребенка?

Блок «Ресурсы». Болезнь ребенка как-то повлияла на Вашу жизнь? Как именно? Когда и от чего Вам становится легче? Что помогает Вам справляться с трудностями? Какой должна быть идеальная мать? Считаете ли Вы себя идеальной матерью? Обращались ли Вы за советами к другим людям по вопросам Вашего ребенка, его лечения? К кому обращались? Насколько полезными были советы? Что Вы посоветуете другим мамам?

Опросник детско-родительского эмоционального взаимодействия (ОДРЭВ) разработан Е. И. Захаровой [19]. Он содержит 66 утверждений, отражающих оценку родителями одиннадцати характеристик эмоциональной стороны их взаимодействия с ребенком: способность воспринимать состояние ребенка; понимание причин состояния; способность к сопереживанию; чувства, возникающие в процессе взаимодействия; безусловное принятие; отношение к себе как к родителю; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия; стремление к телесному контакту; оказание эмоциональной поддержки; ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия; умение воздействовать на состояние ребенка. Эти характеристики сгруппированы в три блока: чувствительность, эмоциональное принятие, поведенческие проявления эмоционального взаимодействия).

Для выявления самооценки матерью личностных качеств использовалась модифицированная методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн [20]. Исследуемым в процессе клинической беседы предъявляют бланк с набором шкал (5 вертикальных линий длиной 10 см каждая). Им предлагают поставить на каждой линии метку, которая отражает место оцениваемого человека среди других людей по данному качеству. Матерям предлагают оценить себя по пяти шкалам: здоровье, ум, красота, характер, счастье. Обработка состоит в вы-

числени значения оценки в сантиметрах, которые могут различаться в диапазоне от 0 до 10.

Описание и анализ результатов

В процессе клинической беседы матери описывали свои эмоции и эмоциональные состояния, которые возникали у них в тот момент, когда они узнали о наличии у ребенка неврологического заболевания, т. е. при установлении диагноза у ребенка. Эмоциональные состояния матерей объединены в четыре группы:

- 1) отрицание и непонимание;
- 2) страх, тревога; гнев, крик, плач, истерика; тяжелые переживания;
- 3) неожиданность, шок, обида;
- 4) спокойствие; осмысление и планирование действий.

Таким образом, матери испытывают разные переживания, отражающие их индивидуальные особенности и устойчивые способы совладания. Переживания матерей детей раннего возраста с неврологической патологией при установлении диагноза ребенка встречаются на разных стадиях переживания кризиса рождения ребенка с отклонениями в развитии, как об этом свидетельствуют литературные данные [21]. Эти результаты ставят идею о стабильной последовательности стадий переживания кризиса в разряд дискуссионных, т. к. уже на самых первых стадиях матери испытывают весь широкий спектр эмоций и чувств, которые типичны для разных стадий совладания.

Матери в процессе клинической беседы предлагалось оценить место ребенка среди других детей, проходящих реабилитацию, оценить степень его тяжести. Матери охотно и без сомнений отвечали на этот вопрос, определяя место ребенка на субъективной шкале от легких до тяжелых. Ответы матерей были расположены на трех условных отрезках такой шкалы: легкий, нормальный, здоровый, выше среднего (48,2 %), средний, нетяжелый (46,4 %), тяжелый (5,35 %).

Была проведена оценка адекватности представлений матери о степени тяжести нарушений у ребенка, для чего были соотнесены два вида показателей: субъективная и объективная оценка матери (первой, второй и третьей степени тяжести нарушений развития); оценка считалась адекватной, если совпадения были обнаружены, и неадек-

ватной, если совпадения обнаружены не были. Наблюдается общая тенденция уменьшения матерями степени тяжести заболевания своего ребенка, т. к. они склонны оценивать ребенка на уровне выше среднего или приписывать среднюю степень тяжести. Количество адекватных и неадекватных оценок матерями степени тяжести нарушений у ребенка одинаково. Из неадекватных оценок 85,7 % свидетельствуют о недооценке степени тяжести (гипонозогнозия), когда матери считают, что состояние ребенка не такое тяжелое, 14,3 % оценок – переоценка степени тяжести (гипернозогнозия), когда матери считают состояние своего ребенка более тяжелым, чем оно есть в действительности. Наиболее неадекватно оценивают тяжесть заболевания ребенка матери детей с третьей степенью тяжести нарушений развития, т. к. только в трех случаях их оценки адекватны тяжести состояния.

Таким образом, при сравнении ребенка с другими детьми матери используют механизм «идушее вниз сравнение», который описывается как механизм совладания в кризисных жизненных ситуациях: *«Моей подруге еще тяжелее, ее муж бросил», «Спасибо, Господи, что так взял», «Многие дети намного хуже, там и ДЦП, и вообще...», «Я почитала, что в сетях пишут про своих детей, так мы намного лучше».*

Сравнивая своего ребенка с другими, матери в большинстве случаев воспринимают состояние своего ребенка как менее тяжелое, ориентируясь на более тяжелые случаи, которые мать всегда находит для сравнения. Эти данные отличаются от описанных выше данных относительно матерей детей с РАС, для которых типично «идушее вверх сравнение» и которые описывают свою ситуацию как более тяжелую по сравнению с другими семьями.

В процессе клинической беседы с матерями обсуждались вопросы: *«Что помогает Вам справляться с трудностями?»*, *«Когда Вам становится легче?»*. Отвечая на них, матери называли свои внутренние ресурсы, которые мы отнесли к шести группам.

1. *Достижения ребенка* (41 %). Матери отмечают, что для них очень важно наблюдать улучшения в развитии ребенка, преодоление имеющихся дефицитов, дости-

жения ребенка, появление новых умений и навыков. Это придает матери силы и мотивирует к продолжению работы с ребенком: *«Когда результаты вижу – это мне дает силы. Если бы я не видела результат, руки, может быть, опустились бы. Я не видела бы смысла в этом всем», «Легче становится? Когда ей хорошо! Когда я вижу результат. Тогда и у меня второе дыхание появляется».*

2. *Вера, надежда на улучшение* (12 %). Матери прямо заявляют о своей надежде, вере в будущие позитивные результаты у ребенка: *«Должна быть безумная вера, и ты достигнешь того, чего достигнешь».*

3. *Внутренний диалог, рефлексия* (13,3 %). В качестве ресурса матери называют обращение к своему внутреннему миру, осознание своих эмоций и чувств, поиск позитивных мыслей, которые помогают справиться с трудной ситуацией: *«Это, наверное, все-таки больше в себе. Точка опоры в себе. Я не скажу, что кто-то поддерживает так меня».*

4. *Любовь ребенка, его эмоциональная отзывчивость* (16,9 %) являются для матери важнейшим ресурсом, который перекрывает имеющиеся у ребенка отклонения: *«Я так счастлива со своим ребенком, он такой нежный, ласковый. Мне мои подруги даже завидуют».*

5. *Дополнительная активность матери* (9,6 %). Респонденты говорят о том, что они занимаются другими видами деятельности, находят для себя другие занятия, пытаются создавать состояния физического и душевного комфорта для себя, что позволяет им отвлекаться от заботы о ребенке и от его реабилитации: *«Подруги по несчастью. Общаемся, в Киев вместе ездим. Да, у нас свои группы есть. Мы там делимся, поддерживаем друг друга. Собираемся, ходим на праздники куда-нибудь отдохнуть».*

6. *Эмоциональная поддержка близких* (7,2 %) рассматривается матерями как существенный ресурс в преодолении трудностей, связанных с заболеванием ребенка: *«Я не одна, то, что муж со мной, семья. Бывают, конечно, такие моменты, как все достало, как все надоело, образно, конечно, но он придет, обнимет, говорит: “Я тебе помогу”».*

Анализ названных матерями внутренних ресурсов совладания с трудной ситуа-

цией показывает, что они отражают разную направленность матери, в частности, на ребенка, на себя, а также на других людей как источник поддержки.

Анализ ответов матерей на вопрос *«Вы кого-нибудь вините в том, что произошло с ребенком? Задумывались ли Вы о том, кто может быть виноват?»* показал, что из всех матерей, с которыми этот вопрос обсуждался, три матери отрицают чью-либо вину в возникновении неврологической патологии у ребенка. Ответы остальных матерей можно разделить на три группы: *«Я сама виновата»* (27,6 %), *«Виноваты врачи»* (40,4 %), *«Виноваты другие люди или обстоятельства»* (31,9 %). Некоторые матери (8 человек) называли по два обоснования вины.

1) *«Я сама виновата»*. В 25 % случаев матери обвиняют самих себя, указывая на невнимательность к своему состоянию, отсутствие бережного отношения к здоровью, тяжелую работу, а также недостаточную настойчивость в общении с врачами: *«Виновата сама, что не была тревогу».* Матери говорят об изживании у себя чувства вины и обозначают механизм изживания: обратить внимание на своего ребенка и перестать сравнивать его с другими детьми, признать его самым лучшим для себя: *«Чувство вины ушло, когда пришло осознание, что мои дети самые лучшие и не надо ни с кем их сравнивать».*

2) *«Виноваты врачи»*. В 40,4 % случаев виновными в появлении у ребенка неврологической патологии матери считают врачей: гинекологов, которые не увидели патологию беременности, неправильно вели беременность, акушеров, которые неправильно провели роды: *«Вина гинеколога, что недосмотрел отслойку плаценты»; «Врач виноват, я его умоляла сделать кесарево, а он сказал: “Сама родишь”»; «Врач неправильно сделал прокол плодного пузыря, занес инфекцию, была пересменка у них».*

3) *«Виноваты обстоятельства»*. 30 % матерей обвиняют в случившемся обстоятельства, в т. ч. негативное влияние других людей, а также приписывают проблемы с ребенком действию случайности: *«Мы попали в 4 %, никто не виноват», «Это случайность, как молния в дерево посреди поля», «Некого винить, так случилось, мы сами пошли на этот шаг, очень хотели мальчика».*

При увеличении возраста ребенка количество случаев приписывания матерями вины самим себе уменьшается ($r = -0,348$, $p = 0,014$), т. е. матери могут постепенно избавляться от чувства вины за рождение ребенка с неврологической патологией. Если мать приписывает вину самой себе, то в качестве главного изменения в своей жизни после рождения ребенка она считает появление нового человека, ресурсом для нее является любовь ребенка, но не его продвижение в развитии, и она более активна в реабилитационном процессе.

Если мать приписывает вину обстоятельствам, то ресурсом для нее является внутренний диалог. Если мать приписывает вину врачам, то ресурсом для нее является дополнительная активность, не связанная с ребенком и уходом за ним. Если мать считает обстоятельства (но не саму себя) виновными в возникновении заболевания ребенка, то она лучше принимает себя как родителя и считает себя более счастливой ($r = 0,343$, $p = 0,02$).

Проанализируем ответы матерей на вопрос «Какой совет Вы могли бы дать другим мамам?». Формулируя совет другой маме, респондент говорит о самом главном и существенном в собственных переживаниях, о своем опыте реабилитации ребенка и совладания с кризисной ситуацией. В этих советах содержится обобщение своего позитивного и негативного опыта, фактически это совет самой себе.

Давая совет, человек чувствует себя более опытным и компетентным, он выступает в роли эксперта, и это способствует повышению его самооценки. Человек, кото-

рому дают совет, оказывается в позиции неопытного, некомпетентного, неуверенного, неспособного обойтись без посторонней помощи. В отдельных случаях матери в качестве советов используют стереотипные фразы, принятые в ситуациях кризисных переживаний и потерь («не отчаиваться», «не опускать руки»).

Большинство матерей (95,8 %) готовы дать совет. Одна мама готова дать совет при условии, что другая мама открыта информации: «Я смотрю, как она смотрит на советы другим: если она открыта для информации – да. Есть мамы, которые не слышат, не хотят. Вот их точка зрения, и ничья другая».

Две матери не готовы дать совет, объясняя это индивидуальностью каждой ситуации, а также существенными различиями детей: «Настолько все индивидуально, вообще развитие наших детей», «Ну, мне сложно что-то советовать мамам, таким вот, у которых дети с болезнью... Ну, вы же понимаете, что ребенок, который прикован к коляске, и ребенок, который носится... Да, это разные дети, я не могу войти в положение что-то посоветовать».

Советы, которые матери дают другим матерям, были отнесены к трем группам:

- 1) советы относительно ребенка;
- 2) советы относительно матери;
- 3) советы относительно реабилитации.

Количественное распределение советов по группам приблизительно одинаковое, хотя советы матерей по реабилитации несколько преобладают (таблица 1).

Таблица 1. – Советы, даваемые другим матерям

Виды	Содержание	Связь с другими показателями
По ребенку: 24 (34,2 %)	Любить, безусловно принимать, чувствовать ребенка	1) Мать не допускает, что дефекты ребенка сохранятся ($r = -0,204$, $p = 0,044$);
	Принять болезнь ребенка, понять, что это навсегда, не строить иллюзий	2) Совет дается при использовании ресурса «внутренний диалог» ($r = 0,316$, $p = 0,006$);
	Советы по обращению с ребенком, по воспитанию	3) Совет дается при использовании ресурса «любовь ребенка» ($r = 0,164$, $p = 0,102$); 4) Мать хорошо понимает причины поведения ребенка ($r = 0,256$, $p = 0,045$); 5) Мать принимает себя как родителя ($r = 0,245$, $p = 0,055$); 6) Мать эмоционально принимает ребенка ($r = 0,254$, $p = 0,046$); 7) Мать умеет воздействовать на состояние ребенка ($r = 0,332$, $p = 0,008$)

Окончание таблицы 1

По матери: 19 (27,1 %)	Терпения, здоровья	1) Мать допускает, что дефекты ребенка сохранятся ($r = 0,220$, $p = 0,033$); 2) совет дается матерями с низким уровнем психологической защиты ($r = -0,211$, $p = 0,048$)
	Любить себя, поддерживать себя	
	Верить в ребенка	
	Искать таких же мам	
	Рассматривать ситуацию разносторонне	
По реабилитации: 27 (38,6 %)	Не опускать руки, не отчаиваться, не надо вешать нос	1) Совет не дается при использовании ресурса «внутренний диалог» ($r = -0,211$, $p = 0,048$); 2) Совет дается при использовании ресурса «развитие ребенка» ($r = 0,234$, $p = 0,034$)
	Самое главное – рано начать	
	Результат есть всегда	
	Заниматься с ребенком, больше обращать на него внимания	
	Проводить с ребенком больше времени	
	Это постоянный труд	
	Все попробовать	
	Искать информацию, получать знания, узнавать о методиках	
	Искать центры	
	Консультироваться со специалистами	
	Учиться самой работать с ребенком	

Советы по ребенку даются в тех случаях, когда мать убеждена, что в будущем недостатки ребенка удастся преодолеть («*Все будет хорошо*»), поэтому внутренний диалог (рефлексия) и в некоторых случаях любовь ребенка выступают в качестве внутренних ресурсов совладания. Эти советы даются матерями, которые отличаются высоким уровнем чувствительности, принятия ребенка и себя как родителя и умением воздействовать на эмоциональное состояние ребенка.

Советы по матери («*Любить и поддерживать себя, верить в ребенка*») даются в тех случаях, когда мать допускает сохранения в будущем недостатков у ребенка, допускает, что отклонения в развитии у ребенка не будут преодолены, что, в свою очередь, объясняется низким уровнем защитного реагирования. В этих случаях единственный вариант совладания – обратить внимание на себя, принять ребенка, просто верить в него и не вкладывать в реабилитацию много сил и средств.

Советы по реабилитации даются в тех случаях, когда продвижения в развитии ребенка являются важным внутренним ресурсом матери, а рефлексия по этому поводу не используется и не выступает в качестве внутреннего ресурса совладания.

Критерий построения типологии совладания – влияние рождения ребенка на жизнь матери, которое отражается в осознании ею изменений, произошедших в ее

жизни после рождения ребенка. Этот критерий был операционализирован ответами матерей на вопрос «*Какие изменения произошли в Вашей жизни после рождения ребенка?*». Описания матерями изменений, которые произошли в их жизни после рождения ребенка, можно отнести к трем категориям.

1. *Изменения порядка жизни* (39,3 %). При появлении в семье ребенка с неврологической патологией изменяется распорядок дня и организация жизни семьи, добавляются новые обязанности у членов семьи, которые требуют от них новых компетенций; условия жизни ребенка и семьи в целом существенно изменяются, к тому же мать не может быть уверена в своих профессиональных планах.

2. *Появление нового человека – ребенка* (34,5 %). Рождение особенного ребенка в семье приносит существенные изменения в жизнь семьи, т. к. появляется новый желанный член семьи, вызывающий выраженное эмоционально насыщенное позитивное отношение. Рождение ребенка является эмоционально значимым для матери, оно оказывает позитивное влияние на ее жизнь, независимо от наличия у ребенка неврологической патологии.

3. *Изменение в системе ценностей, самосознания матери, семейных отношений* (26,2 %). Появление у матери ребенка с неврологической патологией может приводить к позитивным внутренним изменениям: изменяются ценности и смыслы, появляется

рефлексия своих установок и отношений, своего мировоззрения. Матери по-другому начинают смотреть на свое отношение к детям, к супругу, острее осознавать ценность отношений в семье, перестраивать свое отношение к детям. Матери задумываются о необходимости пересмотра отношений к здоровому ребенку, о снижении требовательности к нему, о более теплом принимающем отношении. Важным результатом является также гармонизация отношений с супругом, усиление семейной сплоченности.

В критерии изменений в жизни матери отражается ценностно-смысловое значение ребенка для матери, личностный смысл его болезни, что дало основания обозначать разную *ценностно-смысловую направлен-*

ность матери: направленность на реабилитацию (изменение порядка жизни), направленность на ребенка (появление нового человека), направленность на себя (изменение ценностей и самосознания). Этот критерий оказался основой (стержнем), который собирает вокруг себя другие показатели совладания (чувство вины, самооценка, отношение к ребенку, ресурсы, содержание опыта матери, реабилитационная активность).

Бивариантный корреляционный анализ показателей совладания, показателей эмоционального взаимодействия, самооценки матери, реабилитационной активности матери позволил построить типологию совладающего поведения матери.

Таблица 2. – Корреляционные связи показателей совладания

Внутренние ресурсы совладания	Влияние на жизнь матери			Дать совет			Получить совет	
	Изменение порядка жизни	Появление нового человека	Изменение самосознания ценстных ориентаций	по ребенку	по реабилитации	по матери	готова	справлюсь сама
Продвижения, достижения ребенка	0,312, p = 0,01 0,55				0,234, p = 0,034			
Вера, надежда							0,380, p = 0,01*	-0,380, p = 0,01**
Дополнительная активность матери							-0,239, p = 0,05*	0,239, p = 0,05*
Любовь ребенка	-0,251, p = 0,05 -0,58	0,518, p = 0,01 0,93						
Эмоциональная поддержка		-0,263, p = 0,05	0,253, p = 0,05*					
Внутренний диалог			0,241, p = 0,05 0,49	0,316, p = 0,01	-0,246, p = 0,05			

Примечание – * – коэффициент ранговой корреляции по Спирмену, ** – коэффициент ассоциации Юла.

Проведем анализ данных, представленных в таблице 2.

Ресурс «Достижения ребенка в развитии» реализуется в тех случаях, когда мать считает, что после рождения особенного ребенка в ее жизни произошли изменения порядка жизни, добавились новые заботы и проблемы. Матери важно увидеть, что состояние здоровья ребенка улучшается, у него появляются новые умения и каче-

ства, что и придает ей сил, становится легче переживать сложную ситуацию. В этом случае матери готовы дать совет по реабилитации ребенка относительно поиска методов и специалистов.

Ресурс «Вера и надежда» связан с готовностью матери принимать советы: мать надеется на лучшее, на успехи в лечении ребенка, и любые советы ей в этом помогают. Этот ресурс положительно связан с по-

казателем степени тяжести нарушений развития ребенка ($r = 0,353$, $p = 0,004$): он чаще используется матерями детей с тяжелыми нарушениями развития. При тяжелой степени нарушений дети медленно продвигаются в развитии, не демонстрируют результатов в реабилитации, и у матери остается только лишь надежда и вера в то, что случится чудо и ребенок поправится. Этот ресурс наблюдается у женщин, которые считают себя недостаточно хорошими матерями ($r = 0,239$, $p = 0,041$) и которые допускают сохранение дефицитов ребенка в будущем ($r = 0,290$, $p = 0,033$) при низком уровне чувствительности матери и эмоционального принятия ребенка.

Ресурс «Дополнительная активность матери» проявляется в том, что мать ищет возможности отвлечься на другие занятия, не связанные с уходом за ребенком, с его реабилитацией и воспитанием. Женщины с этим внутренним ресурсом не хотят получать советы от окружающих, считая, что сами справятся с проблемами, они также считают, что любой совет не является универсальным и подходит только к определенным случаям. Женщины, использующие этот ресурс, чувствуют себя недостаточно счастливыми ($r = -0,315$, $p = 0,01$), возможно, переключение на другие виды активности, кроме занятий с ребенком, позволяет им получать положительные эмоции и компенсировать недостаток ощущения счастья.

Ресурс «Любовь ребенка» реализуется в тех случаях, когда в качестве основного изменения в жизни женщины называется появление ребенка как нового человека, нового члена семьи. Ощущая любовь, эмоциональное тепло от своего ребенка, женщина получает ресурс для преодоления трудной ситуации. Этот ресурс не называется матерями в тех случаях, когда они считают основным изменением в жизни изменение жизненного распорядка. Матери отличаются высоким уровнем чувствительности по отношению к ребенку и его эмоционального принятия, а также эмоционального принятия себя как родителя.

Ресурс «Эмоциональная поддержка» чаще называется матерями, родившими ребенка раньше срока, т. е. недоношенных детей ($r = 0,244$, $p = 0,025$): вероятно, матери

нуждаются в эмоциональной поддержке в неожиданной ситуации, каковой являются преждевременные роды. Этот ресурс чаще называется в тех случаях, когда основным изменением в своей жизни женщины считают изменение ценностей, семейных отношений и самосознания: используя эмоциональную поддержку близких, женщина тем самым подчеркивает значимость для нее семейных отношений, которые улучшаются при появлении ребенка.

Ресурс «Внутренний диалог» используется в тех случаях, когда основным изменением в жизни женщины называется связанное с рождением особенного ребенка изменение ценностных ориентаций и самосознания. Этот ресурс реже встречается у матерей, родивших ребенка раньше срока ($r = -0,257$, $p = 0,018$), т. к. матери больше нуждаются в эмоциональной поддержке извне. Используя ресурсы внутреннего диалога, женщина готова дать совет относительно ребенка («Любить и поддерживать его»), но не совет по его реабилитации. Для матерей характерен низкий уровень эмпатии по отношению к ребенку ($r = -0,293$, $p = 0,027$) при высоком уровне чувствительности к нему ($r = 0,299$, $p = 0,024$). Обращение за эмоциональной поддержкой к другим людям и использование внутреннего диалога для совладания с трудной ситуацией созвучно рефлексивной направленности женщины и осознанию ею позитивных изменений в ее внутреннем мире.

Далее представим результаты исследования отношения матери к ребенку и к самой себе в зависимости от ценностно-смысловой направленности матери.

Проведено сопоставление данных оценки трех компонентов эмоционального взаимодействия матери и ребенка в трех группах матерей в зависимости от их направленности.

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Средние значения показателей эмоционального взаимодействия в группах матерей с разной направленностью

Направленность матери	Шкалы ОДРЭВ			
	Шкала 6: принятие себя как родителя	Блок 1: чувствительность	Блок 2: эмоциональное принятие	Блок 3: эмоциональная поддержка
Д – на ребенка	4,34	3,89	4,43	3,89
Р – на реабилитацию	3,88	3,44	4,04	4,05
М – на себя	3,89	3,5	4,01	3,57
Значимые различия, t-критерий Стьюдента	Д и Р: $t = 2,33$, $p = 0,03$	Д и Р: $t = 3,58$, $p = 0,002$ Д и М: $t = 2,62$, $p = 0,017$	Д и Р: $t = 2,84$, $p = 0,01$ Д и М: $t = 2,27$, $p = 0,035$	Д и Р: $t = 2,81$, $p = 0,01$ Д и М: $t = 2,27$, $p = 0,035$

Данные в таблице 3 свидетельствуют о наличии значимых различий компонентов эмоционального взаимодействия с ребенком у матерей с разными видами направленности. При направленности на ребенка значительно выше показатели чувствительности матери к ребенку (3,89 против 3,44 и 3,5) и его эмоциональное принятие (4,43 против 4,04 и 4,01); при направленности на реабилитацию наиболее высокие значения показателя эмоциональной поддержки ребенка матерью (4,05); при направленности на ребенка этот показатель составляет 3,89. Наиболее низкие значения чувствительности и эмоционального принятия ребенка обнаруживаются у матерей с направленностью на себя (3,5 и 4,01 соответственно). Таким образом, более высокий уровень эмоционально-

го взаимодействия с ребенком характерен для матерей с направленностью на ребенка. Наблюдаются различия по показателям шкалы «Принятие себя как родителя» у матерей с разной направленностью. Самое высокое значение показателя принятия себя как родителя – при направленности на ребенка, самое низкое – при направленности на реабилитацию, и эти различия значимы. Матери с направленностью на ребенка, таким образом, в большей степени принимают не только ребенка, но и самих себя в качестве родителей.

С помощью методики «Оценочные шкалы» определялась самооценка матерей по разным шкалам. Данные о различиях самооценки матерей в зависимости от их направленности представлены на рисунке.

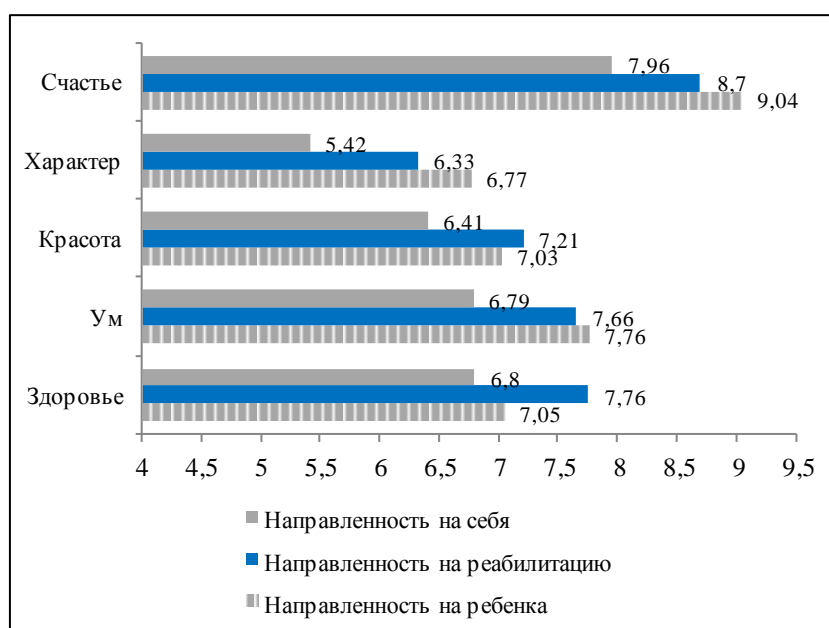


Рисунок. – Самооценка матерей с разной направленностью

Примечание – Различия показателей самооценки значимости по шкале здоровья ($U_{эмп} = 229$, $U_{крит} = 231$, $p \leq 0,05$), по шкалам ума ($h_{эмп} = 7,07$, $p \leq 0,05$), по шкале счастья ($U_{эмп} = 164$, $U_{крит} = 170$, $p \leq 0,05$).

Анализ данных, представленных на рисунке, показывает, что самооценка матерей различается по шкалам здоровья, ума и счастья в зависимости от направленности матерей на ребенка, на реабилитацию и на себя. По всем шкалам, кроме шкалы здоровья, наиболее высоко матери оценивают себя при их направленности на ребенка. Наиболее высокий уровень оценок себя у всех матерей отмечается по шкале «Счастье», при этом наиболее высоко свой уровень счастья оценивают матери с направленностью на ребенка (9,04 из 10 баллов).

Самооценка матерями уровня своего счастья связана положительными корреляционными связями со следующими показателями: появление нового человека как проявление влияния на жизнь матери ($r = 0,235$, $p = 0,049$); с названием обстоятельств как «виновных» в появлении особого ребенка ($r = 0,343$, $p = 0,02$). Самооценка счастья отрицательно связана с использованием ресурса «дополнительная активность матери» ($r = -0,315$, $p = 0,01$). Более счастливыми чувствуют себя те матери, для которых появление нового члена семьи рассматривается как главное изменение в их жизни. Они не используют дополнительную активность вне сферы ухода за ребенком в качестве ресурса совладания и считают виноватыми не самих себя, а обстоятельства.

Приведенные выше данные о взаимосвязи различных показателей отношения матери к ребенку к самой себе, внутренних ресурсов, направленности матери дают основание выделить типы совладания матери с ситуацией рождения ребенка с неврологической патологией.

Тип совладания «Реабилитация». Влияние рождения ребенка на мать состоит в изменении порядка жизни. В качестве ресурса совладания выступает продвижение ребенка в развитии: когда мать отмечает динамику ребенка, которая свидетельствует о преодолении дефектов, у нее появляются силы для того, чтобы справиться с негативными переживаниями. Любовь ребенка при этом типе совладания не является ресурсом для матери. Мать готова дать совет по реабилитации другим матерям, т. к. считает это самым ценным содержанием своего опыта. Матери не находятся в поиске виноватых в болезни ребенка, не считают виновными себя. Для них характерны невысокий уро-

вень чувствительности к ребенку и его эмоционального принятия, низкий уровень стремления к телесному контакту с ребенком, невыраженный позитивный фон эмоционального взаимодействия с ребенком, а также низкий уровень принятия себя как родителя. Свои личностные качества и счастье матери они оценивают на среднем уровне. Уровень реабилитационной активности таких матерей выше среднего, но в домашних условиях низкий. Совладающее поведение направлено на преобразование обстоятельств и относится к поведению типа «Бороться за улучшение».

Тип совладания «Ребенок». Влияние рождения ребенка на мать состоит в появлении нового человека. В качестве ресурса совладания выступает любовь ребенка: чувствуя любовь, эмоциональное тепло от своего ребенка, женщина находит в себе силы справиться с трудной ситуацией. Матери характеризуются высоким уровнем восприимчивости и чувствительности по отношению к ребенку, эмоционального принятия ребенка, стремления к телесному контакту и умения эмоционально поддерживать ребенка. Мать готова дать другим матерям советы по ребенку, т. к. считает это самым ценным содержанием своего опыта: любить безусловно, чувствовать ребенка, не строить иллюзий. Матери принимают себя как родителя, высоко оценивают себя как личность, а также по шкале счастья. Они чаще считают виноватыми себя в болезни ребенка, демонстрируют высокий уровень тревоги, но недооценивают степень тяжести заболевания, хотя характеризуются высоким уровнем реабилитации ребенка в Центре. Совладающее поведение матери направлено на принятие неизменного и борьбу за улучшение.

Тип совладания «Мама». Влияние рождения ребенка на мать состоит в изменении самосознания и ценностных ориентаций матери. В качестве ресурсов совладания выступает внутренний диалог и эмоциональная поддержка близких. Мать готова дать другим матерям советы по ребенку: не строить иллюзий, понять, что это навсегда. Такие матери отличаются высоким уровнем чувствительности и способности понимания причин поведения ребенка, но низким уровнем эмпатии, т. к. они ориентированы, скорее, на себя, они отделяют себя от ребенка, и их отношение к себе не связано с

отношением к ребенку. Матери не признают своей вины в болезни ребенка, считая виноватыми сложившиеся обстоятельства, демонстрируют невысокий уровень тревоги в связи с болезнью ребенка, но при этом отличаются высоким уровнем реабилитационной активности в домашних условиях. Приписывая вину обстоятельствам, не считая виновными себя, матери характеризуются высоким уровнем принятия себя как родителя, а также высоко оценивают себя по шкале счастья. Признавая виноватыми обстоятельства, матери получают возможность чувствовать себя более счастливыми. Ресурс в виде эмоциональной поддержки близких используется в тех случаях, когда матери не заглядывают в отдаленное будущее и рассматривают только ближайшую перспективу ребенка, а также при рождении ребенка раньше срока. Совладающее поведение их направлено на осмысление, принятие неизменного и адаптацию к новым условиям.

Заклучение

В проведенном исследовании описаны разнообразные переживания матерей при узнавании ими неврологического диагноза ребенка: такие эмоциональные состояния характерны для всех стадий переживания кризиса, описанных ранее. Мы установили, что отрицание и непонимание, шок и неожиданность, страх и тревога, осмысление и планирование действий наблюдаются уже на этапе узнавания матерью факта неврологического заболевания у ребенка.

Для всех матерей детей раннего возраста с неврологической патологией характерно использование способа совладания «идущее вниз сравнение», когда матери находят более тяжелые ситуации и детей с более тяжелым нарушением развития для

сравнения своей ситуации и своего ребенка. Идущее вниз сравнение позволяет матерям надеяться на улучшение состояния ребенка в будущем и способствует уменьшению тревожности, создает предпосылки для концентрации внимания матери на позитивных сторонах ситуации и на возможностях ребенка.

В проведенном исследовании выявлены комплексные характеристики переживания матерями детей раннего возраста кризисной ситуации рождения ребенка с неврологической патологией, которые отражают отношение матери к ребенку, к его заболеванию и к самой себе. Сочетание характеристик переживания кризисной ситуации позволило определить типы совладания, критерием выделения которых является ценностно-смысловая направленность матери: на ребенка, на себя, на реабилитацию. При каждом типе совладания женщина выстраивает определенное отношение к своему ребенку, к себе самой, использует разные виды внутренних ресурсов и проявляет активность разной степени в реабилитации ребенка. При направленности на реабилитацию реализуется задача бороться за улучшение и преобразовывать обстоятельства; при направленности на ребенка – принять неизменное и надеяться на улучшение; при направленности на себя как мать – осмыслить, принять неизменное и адаптироваться к новым условиям. Таким образом, принимающее отношение матери к ребенку и к самой себе может выступать в качестве способов совладания.

Описанные типы совладания и их содержание могут быть основанием для определения мишеней психологической помощи матерям детей раннего возраста с неврологической патологией.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Василюк, Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 198 с.
2. Jonas, M. Behinderte Kinder, behinderte Mütter?: Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit / M. Jonas. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch : Originalausgabe Edition, 1990. – 168 s.
3. Сорокин, В. М. Психологическое содержание реакций родителей на факт рождения больного ребенка / В. М. Сорокин // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 12. – 2008. – Вып. 3. – С. 166–171.
4. Современные подходы к болезни Дауна / под ред. Д. Лейна, Б. Стрэтфорда. – М. : Педагогика, 1991. – 336 с.

5. Горячева, Т. Г. Личностные особенности матери ребенка с отклонениями в развитии и их влияние на детско-родительские отношения / Т. Г. Горячева, И. А. Солнцева // *Материалы Всерос. науч. конф. «Психологические проблемы современной семьи»* : в 3 ч. / под ред. В. К. Шабельникова, А. Г. Лидерса. – М., 2005. – Ч. 1. – С. 285–298.
6. Савина, Е. А. Материнские установки к детям с нарушениями в развитии / Е. А. Савина, О. Б. Чарова // *Вопр. психологии*. – 2002. – № 6. – С. 14–19.
7. Мастюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
8. Лянцевич, А. В. Переживание кризиса родителями детей с ОПФР / А. В. Лянцевич // *Медико-психологические проблемы реабилитации детей* : сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. И. Е. Валитовой. – Брест : БрГУ, 2014. – 186 с.
9. Тихомирова, Л. Н. Принятие = любовь к себе и ребенку, очищенная от стыда за его и свое несовершенство [Электронный ресурс] / Л. Н. Тихомирова // *Особый ресурс. РФ*. – Режим доступа: http://особыйресурс.рф/асерт_read. – Дата доступа: 20.09.2020.
10. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Либроком, 2010. – 248 с.
11. Соколова, Е. Т. Проективные методы исследования личности / Е. Т. Соколова. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 176 с.
12. Солодкова, Я. А. Специфика чувства вины в контексте родительского отношения / А. Я. Солодкова // *Материалы IV Междунар. науч. конф. «Психологические проблемы современной семьи»*, Москва, 21–23 окт. 2009 г. / под ред. Е. И. Захаровой, О. А. Карабановой. – М., 2009. – С. 599–602.
13. Mothers' beliefs about behavioral causes for their developmentally disabled infant's condition: What do they signify? / G. Affleck [et al.] // *Journal of Pediatric Psychology*. – 1985. – Nr 10. – P. 293–303.
14. Endler, N. S. Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation / N. S. Endler, J. D. Parker // *Journal of Personality and Soc. Psychology*. – 1990. – Nr 58 (5). – P. 844–854.
15. Лянцевич, А. В. Типология жизненных кризисных ситуаций как основа для определения эффективности совладания с кризисом / А. В. Лянцевич // *Науч. тр. РИВШ*. – 2017. – Вып. 17. – С. 246–254.
16. Нестерова, А. А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / А. А. Нестерова, Н. А. Ковалевская // *Вестн. МГОУ. Сер. Психол. науки*. – 2015. – № 3. – С. 38–46.
17. Tedeschi, R. G. Posttraumatic Growth. Theory, Research, and Applications / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun, J. Shakespeare-Finch. – New York, 2018. – 264 p.
18. Холмогорова, А. Б. Установка на поддержку субъектной позиции ребенка и посттравматический рост у родителей детей с ОВЗ / А. Б. Холмогорова, А. И. Сергиенко, А. А. Герасимова // *Культур.-ист. психология*. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 13–24.
19. Захарова, Е. И. Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия / Е. И. Захарова // *Семейная психология и семейная терапия*. – 1997. – № 1. – С. 67–77.
20. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения в клинике / С. Я. Рубинштейн. – М., 1970. – 168 с.
21. Валитова, И. Е. Ребенок с отклонениями в развитии: кризис родительской идентичности / И. Е. Валитова // *Вестн. Брест. ун-та. Сер. гуманітар. і грамад. навук*. – 2005. – № 3 (24). – С. 61–70.

Рукапіс наступіу у редакцію 16.11.2020

УДК 159.9:316.6

Елена Анатольевна Клещёва*канд. психол. наук, доц., доц. каф. педагогики и социально-гуманитарных дисциплин
Барановичского государственного университета***Yelena Klescheva***PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Social and Humanitarian Disciplines
of Baranovichi State University
e-mail: elena-klescheva@yandex.ru***ДЕТОЦЕНТРИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ – ТИП СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ:
КРИТЕРИИ ОТБОРА**

Детоцентрическая семья отличается инверсивной семейной иерархией и особым типом семейного взаимодействия, основанном на культе ребенка. Обозначено место детоцентрической семьи в различных научных классификациях, с разными основаниями классифицирования и метафорическими названиями. Представлены характеристики наиболее часто встречающихся семей в Республике Беларусь. Предложены диагностические критерии отбора детоцентрической семьи из общего массива современных семей для дальнейшего формирования выборки эмпирического исследования механизмов функционирования детоцентрической семьи. Представлены эмпирические доказательства, что паттерн семейного взаимодействия «потворствующая, или доминирующая гиперпротекция» может быть маркером детоцентризма в семье на основании обнаруженной взаимосвязи представлений родителей и детей об иерархии в семье и деструктивного типа семейного взаимодействия «потворствующая гиперпротекция».

Child-Centrism Family – Type of Modern Family: Selection Criteria

The article considers the child-centered family as a special type of modern family characterized by an inverse family hierarchy and a special type of family interaction based on the cult of the child. The place of the child-centered family in various scientific classifications is indicated, but with different classification bases and metaphorical names. The characteristics of the most common families in the Republic of Belarus are presented. For the first time, the author offers diagnostic criteria for selecting a child-centered family from the General array of modern families for further forming a sample of an empirical study of the mechanisms of functioning of a child-centered family. Empirical evidence is presented that the pattern of family interaction «indulgent or dominant hyperprotection» can be a marker of child-centricity in the family based on the discovered relationship between the ideas of parents and children about hierarchy in the family and the destructive type of family interaction «indulgent hyperprotection».

Введение

Детоцентрическая семья рассматривается как особый тип семьи со специфическими причинами ее возникновения и особенностями функционирования.

Исторический экскурс в феномен детоцентризма показал, что [1] когда патриархальные и расширенные семьи изжили себя, то на первый план вышли семьи нового для того времени типа – нуклеарные. Известно, что нуклеарная семья специфична по структуре (родительская диада и ребенок/дети), по распределению ролей в семье (склонность к равноправию в выполнении обязанностей) и по наличию эмоциональной близости в отношениях между членами семьи. Новые исторические обстоятельства развития общества привели к изменениям в супружеских отношениях в семье, когда

эмоциональная составляющая отношений, интимная близость, удовлетворенность супружеством, а не родительством стали выступать на первый план, нивелируя при этом ценность деторождения как единственную возможность сохранения семьи. Супруги стали планировать рождение детей, что исключило многодетность, а единственный и долгожданный ребенок становится объектом родительской любви, заботы и опеки. Поведение родителей стало характеризоваться эмоционально-интимной привязанностью к детям.

Детоцентризм как феномен повсеместно проявляется в семейных взаимоотношениях и стал одной из центральных характеристик современной семьи [2–4]. Детоцентрическая семья может рассматриваться как самостоятельный тип современной се-

мы. Для белорусской психологической науки исследования социально-психологических аспектов детоцентрической семьи являются совершенно новыми. Собственно, сама семья детоцентрического типа не попадала в поле зрения исследователей в области психологии, а социологи предлагают рассматривать ее в рамках классификации по типу лидерства в семье. Назревшая необходимость исследования связана с общей тенденцией появления, а ныне и преобладания, семей, где культ ребенка становится семейной идеологией.

На современном этапе развития науки, детоцентрическая семья как особый тип семьи занимает место в различных классификациях, но имеет различные основания классифицирования и метафорические названия. Относительно структуры (по С. И. Голоду) детоцентрическая семья является моногамной, нуклеарной, со специфической организацией власти по шкале «доминирования – подчинения», где доминирующим, властвующим членом семьи является ребенок. Одним из классификационных оснований называют семейный уклад и организацию семейного быта [5]. С этой точки зрения семья детоцентрического типа рассматривается как семья, где дети находятся в центре интересов родителей, а их бытовые потребности удовлетворяются в первую очередь. Другим основанием являются социально-ролевые признаки [5]. В этой классификации детоцентрическая семья описывается как семья с ведущей, главенствующей ролью ребенка, получившего первое право на получение любви и заботы. В типологии Рихтера – Спиваковской [6] семья детоцентрического типа имеет метафорическое название – «семья с кумиром». Отношения между членами семьи приводят к созданию «семейного кумира» тогда, когда воспитание и забота о ребенка становится единственным скрепляющим фактором супружеских отношений. Ребенок оказывается центром семьи, становится объектом повышенного внимания и опеки, завышенных ожиданий родителей.

Размещение детоцентрической семьи в различные классификации не дает никакого представления о том, каким образом выделять такие семьи из массива современных семей для дальнейшего их изучения. Психологическое сопровождение детоцен-

трической семьи представляется невозможным в первую очередь из-за того, что отсутствуют критерии отбора данных семей для дальнейшего их обследования, а впоследствии – создания индивидуального маршрута сопровождения на этапах кризисов развития семейной системы. Следовательно, основной задачей данного исследования является определение критериев отбора детоцентрических семей.

Описание результатов исследования

Детоцентризм как явление может проявляться в семьях разных типов. Мы отвлечемся от собственно типологии семей, где основанием становится лидерская позиция члена семьи, в круг которой входит семья детоцентрического типа (по С. И. Голоду), и посмотрим на эту проблему шире. Гипотетически определим место детоцентризма в семьях разных типов.

Для формирования выборки в первую очередь следует определить, семьи с какими характеристиками наиболее часто встречаются в Республике Беларусь [7]. По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, брачный возраст мужчин выше брачного возраста женщин. Брачный возраст женщин находится в диапазоне 20–24 лет, тогда как у мужчин – 25–29 лет, в этой связи возраст супругов при рождении детей фиксируется в таблице по возрасту матери. Средний возраст женщины для рождения первого ребенка – 26,9 лет, второго ребенка и последующих детей – 31,2 года. Статистика доказывает, что доля зарегистрированных браков выше доли незарегистрированного сожительства. Так, коэффициент брачности составляет 7,0 в противовес доли разводимости – 3,4 (на 1 000 человек населения). Это однозначно свидетельствует, что частота встречаемости полных семей выше, чем семей неполных. И еще один статистический факт, необходимый для формирования нашей выборки, – разница в возрасте между супругами. Большинство женщин (66,5 %) выходят замуж за мужчин старше себя по возрасту в пределах 1–4 года, т. е. в пределах своего возрастного периода (если ориентироваться на возрастную периодизацию). 14,7 % женщин выбирают для себя супругов с разницей в возрасте 5–9 лет. Женщина младше своего мужа ориентировочно на один или два возраста

ных периода. Примерно 7 % женщин выходят замуж за мужчин, старше себя на 10 и более лет. Интересно, что 11,8 % мужчин выбирают себе в жены женщин, старше себя по возрасту. Этот возраст не обозначен в статистической информации.

Все многообразие семей можно разделить на основные типы по следующим критериям: число детей в семье, возраст родителей на момент рождения детей, состав семьи и однородность состава. Иные критерии, такие как, например, классифицирование по организации семейного досуга, месту проживания или уровню семейного дохода и т. д. мы считаем несущественными для данного исследования. Учитывая вышесказанное, наиболее часто встречающиеся семьи в Республике Беларусь – это полные многодетные, малодетные и одно-детные семьи; неполные малодетные и однодетные материнские семьи. Возраст родителей, приходящийся на рождение первого ребенка, до 30 лет (в среднем 26 лет), на рождение второго и последующих детей – после 30 лет (в среднем 32 года).

Лидерская позиция ребенка в семейной иерархии определяется субъективным представлением его и его родителей о месте на вершине в семейной иерархии. Инверсии семейной иерархии способствуют деструктивные аспекты детско-родительского взаимодействия. В семьях, где ребенок занимает лидерскую позицию в семейной иерархии, присутствуют гиперпротекция, потворствование, недостаточность обязанностей ребенка, минимальность санкций в отношении него и неустойчивость стиля семейного воспитания. Эти аспекты семейного взаимодействия составляют основу деструктивного типа семейного воспитания – потворствующая гиперпротекция. Определенно, потворствующая либо доминирующая гиперпротекция как тип семейного взаимодействия может быть одним из критериев определения семей детоцентрического типа.

Предположение было эмпирически проверено на случайных семьях ($n = 200$) и получило свое доказательство. Были соотнесены данные, полученные средствами проективной методики «Семейное пространство» [8, с. 310] для определения субъективных представлений родителя и ребенка о семейной иерархии и о собственном месте в ней, опросника «Анализ семейных

взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса [8, с. 221] для изучения опыта родителей в воспитании ребенка, поиска дисфункции в системе взаимодействия, нарушения в структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи. Процедура проведения проективной методики «Семейное пространство» следующая: испытуемым предлагался лист бумаги, и по два круга с условными обозначениями «м» (мать), «о» (отец) и «р» (ребенок). Родители и ребенок должны были разместить себя и члена своей семьи с помощью кругов на листе в соответствии с собственными представлениями о позиции в семейной иерархии.

Была обнаружена относительная взаимосвязь по коэффициенту сопряженности Пирсона ($r = 0,591$) между совпавшими представлениями родителя и ребенка о семейной иерархии, где ребенок занимает место на ее вершине, и потворствующей или доминирующей гиперпротекцией как дисфункции в системе семейного взаимодействия. Таким образом, принимается допущение, что потворствующая либо доминирующая гиперпротекция как тип семейного взаимодействия может быть маркером семей детоцентрического типа.

В *полной многодетной семье* сохраняется традиционная семейная иерархия. Родители определяют для себя главенствующую позицию в семье, а дети определяют свою позицию «снизу», тем самым признавая авторитет родителей. При сравнении типов взаимодействия в семьях с одним ребенком и в многодетных семьях ($t_{\text{мп}} = 4,3$ при $p \geq 0,01$), в семьях с двумя детьми и многодетных семьях ($t_{\text{мп}} = 5,3$ при $p \geq 0,01$) определено, что указанные числовые значения находятся в зоне значимости. Это свидетельствует о том, что в многодетных семьях практически не обнаруживаются деструктивные типы взаимодействия матери и детей, способствующие потворствующей гиперпротекции, а детям не свойственно занимать лидерскую позицию в семейной иерархии. Родители являются фигурой власти, которые умело сочетают контроль и делегирование ответственности детям по мере их взросления [9]. Горизонтальные отношения в семье способствуют формированию родительской позиции в будущей семье выросшего ребенка. Многодетной семье в принципе не свойственна детоцентрированность.

Характеристикой многодетной семьи, по мнению Н. Н. Обозова, является «центрированность на семье, стремление к единству и сплоченность семьи». По мнению автора, с увеличением размера семьи изменяются отношения между ее членами, ролевая структура расширяется за счет разновозрастных отношений по типу «ребенок – ребенок», а не «родитель – ребенок» [10]. Хотя и не исключен детоцентризм и в многодетных семьях, который является скорее исключением из правил. Причины особого внимания, заботы, беспокойства родителей, минимизации требований, отсутствия запретов и т. д. в отношении одного из детей еще требуют отдельного изучения.

В *неполной однодетной материнской семье* была выявлена устойчивая тенденция к инверсии семейной иерархии. Были получены неоднозначные результаты по методике «Семейное пространство». Если ребенок определял собственное «место» на листе бумаги выше, чем «место» матери, да и мать обозначала свою позицию в семейном пространстве ниже позиции ребенка, то такие семьи мы относили к семьям, где ребенок занимает лидерскую позицию в семейной иерархии. Встречались и частные случаи, когда мать определяет для себя лидерскую позицию и ребенок определяет для себя лидерскую позицию в семье; когда мать определяет для ребенка лидерскую позицию, тогда как ребенок лидерство определяет как позицию матери. Эти семьи можно условно обозначить как семьи с тенденцией к лидерству ребенка и, соответственно, потенциально детоцентрическими. Мы отнесли их к группе семей с лидерской позицией ребенка в связи с отсутствием его выраженного лидерства и их ничтожным количеством. Таким образом, определилась группа детоцентрических неполных однодетных материнских семей, которая составляет ориентировочно 30 % от общей выборки семей однодетных материнских семей.

В группе указанных семей была обнаружена потворствующая гиперпротекция, а также элементы повышенной моральной ответственности, гипопротекции и неустойчивость стиля семейного воспитания. Доказано, что мать, с одной стороны, считает, что уделяет ребенку крайне много времени, сил и внимания, считает, что воспитание ребенка является приоритетом в ее жизни.

Она опасается, что возможны негативные последствия для развития личности ребенка, если не уделять ему много внимания. Однако, с другой стороны, мать взаимодействует с ребенком только в том случае, когда этого требуют серьезные обстоятельства в жизни ребенка (нарушается дисциплина, снижается успеваемость, появляются вредные привычки и т. д.). Она сочетает высокие требования к ребенку и одновременно с этим может не удовлетворять потребности ребенка в родительском внимании и заботе. Мать непоследовательна в воспитательных воздействиях, выбирает от строгого стиля взаимодействия до либерального, от чрезмерного внимания к ребенку до эмоционального отвержения. Она стремится к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка, всегда старается баловать его, выполнять каждое его желание. Ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье. Он не привлекается к домашним делам, отсутствуют поручения и задания, организовывающие и структурирующие его ответственность. Если существуют какие-то запреты, ребенок их легко нарушает из-за безнаказанности. Мать не применяет наказание как воспитательный метод. Эта характеристика семейного взаимодействия в целом соответствует потворствующей гиперпротекции за некоторыми нюансами, которые могут быть связаны со спецификой выборки – неполнота состава семьи и ее однодетность. В неполных однодетных материнских семьях с традиционной семейной иерархией подобных нарушений детско-родительского взаимодействия обнаружено не было.

В *неполной малодетной материнской семье* определены схожие с неполной однодетной материнской семьей тенденции организации семейного уклада за некоторым исключением. Мать может быть центрирована на одном из детей. Причем центрирование не зависит ни от пола ребенка, ни от очередности его рождения. Вероятно, особая забота, стремление посвятить непременно свою жизнь воспитанию того ребенка, на которого проецируется привязанность к его отцу, либо попустительское отношение к тому ребенку, с отцом которого связаны наиболее негативные переживания. Впрочем, это соображение требует тщательной эмпирической проверки.

Руководствуясь допущением, что потворствующая гиперпротекция как деструктивный тип взаимодействия является маркером детоцентризма в семье, были также обследованы *полные малодетные семьи*. Родители в семьях с инверсией семейной иерархии в белорусских семьях склонны к гиперпротекции, потворствованию, недостаточности обязанностей и минимальности санкций и выбирают одинаковую стратегию взаимодействия со своими детьми. В семьях с традиционной семейной иерархией обнаруживается доминирование родителей как ключевой паттерн семейного взаимодействия. Существенных различий между стратегиями воспитания у родителей не обнаружено ($t_{\text{эмп.}} = 0,3$, при $p \leq 0,05$). Следует отметить, что дети безошибочно оценивают семейное воспитание и рассогласований в представлениях с родителями об аспектах семейного взаимодействия не обнаружива-

ется. При сравнении типов взаимодействия в семье с одним ребенком и в семье с двумя детьми, входящих в группу семей с выявленной спецификой детско-родительского взаимодействия «потворствующая гиперпротекция», полученное эмпирическое значение ($t_{\text{эмп.}} = 2,9$ при $p \leq 0,01$) находится в зоне неопределенности, что свидетельствует о том, что данный деструктивный тип взаимодействия однозначно возможен как в однодетной, так и в малодетной семье при наличии оптимальных для этого условий. Определена тенденция, что в семьях с двумя детьми родители потворствуют и чрезмерно опекают младшего ребенка, а значит и центрируются на нем.

Взаимосвязь вида семейной иерархии и доминирующего паттерна семейного взаимодействия в различных семьях представлены в таблице.

Таблица. – Взаимосвязь вида семейной иерархии и доминирующего паттерна семейного взаимодействия в различных семьях

Вид семьи	Вид семейной иерархии	Доминирующий паттерн семейного взаимодействия
Полная многодетная	традиционная	<ul style="list-style-type: none"> устойчивый стиль воспитания; чрезмерность требований к старшему ребенку; гипопротекция
Неполная однодетная материнская	инверсионная	<ul style="list-style-type: none"> потворствующая гиперпротекция; повышенная моральная ответственность; гипопротекция; неустойчивость стиля семейного воспитания
Неполная малодетная материнская	инверсионная	<ul style="list-style-type: none"> потворствующая гиперпротекция; гипопротекция; неустойчивость стиля семейного воспитания
Полная однодетная	традиционная	<ul style="list-style-type: none"> доминирование; согласованность у родителей в типе детско-родительского взаимодействия и стратегий воспитания
	инверсионная	<ul style="list-style-type: none"> потворствующая гиперпротекция; согласованность у родителей в типе детско-родительского взаимодействия и стратегий воспитания
Полная малодетная	традиционная	<ul style="list-style-type: none"> доминирование; согласованность у родителей в типе детско-родительского взаимодействия и стратегий воспитания
	инверсионная	<ul style="list-style-type: none"> потворствующая гиперпротекция в отношении младшего ребенка; согласованность у родителей в типе детско-родительского взаимодействия и стратегий воспитания

Заключение

Таким образом, эмпирически доказано, что паттерн семейного взаимодействия «потворствующая или доминирующая гиперпротекция» может быть маркером детоцен-

тризма в семье на основании обнаруженной взаимосвязи представлений родителей и детей об иерархии в семье и деструктивного типа семейного взаимодействия «потворствующая гиперпротекция».

Определено, что позиция ребенка на вершине семейной иерархии и паттерн семейного взаимодействия «потворствующая гипрепротекция» (в случае их сочетания) являются критериями отбора семей детоцентрического типа.

Детоцентрические семьи могут быть выявлены в общей выборке неполных одно-

детных и малодетных материнских семьях, в полных однодетных и малодетных семьях. Структура семьи, количество детей в ней и возраст, приходящийся на рождение ребенка, являются принципиальными для построения в перспективе теоретической модели детоцентрической семьи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голод, С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб. : Петрополис, 1998. – 272 с.
2. Квас, Е. В. Проблема детоцентризма в современных гуманитарных исследованиях / Е. В. Квас // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, Шадринск, Ереван, 25–26 апр. 2011 г. – Пенза ; Шадринск ; Ереван : Социосфера, 2011. – С. 7–17.
3. Мамычева, Д. И. От детоцентризма к «потреблению» детства / Д. И. Мамычева // Философия права. – 2011. – №4 (47) – С. 79–82.
4. Митякина, М. Г. Представление о семье в рамках постмодернистского общества: структурно-функциональный сдвиг / М. Г. Митякина // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Филос. науки. – 2014. – № 2. – С. 65.
5. Целуйко, В. М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В. М. Целуйко. – Мозырь : Содействие, 2006. – 224 с.
6. Спиваковская, А. С. Психотерапия: игра, детство, семья / А. С. Спиваковская. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 464 с.
7. Выборочные исследования Национального статистического комитета Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/informatsiya-dlya-respondenta/vyborochnye-obsledovaniya/>. – Дата доступа: 18.09.2020.
8. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.
9. Минухин, С. Техники семейной терапии / С. Минухин, Ч. Фишман / пер. с англ. А. Д. Иорданского. – М. : Класс, 1998. – 304 с.
10. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 191 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 27.11.2020

УДК 316.6-053.6:058.865

Александра Ивановна Малинок*аспирант 3-го обучения каф. социальной и семейной психологии Института психологии
Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка***Alieksandra Malinok***3-year Postgraduate Student at the Department of Social and Family Psychology
of Institute of Psychology of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
e-mail: amalinok@mail.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Описаны психологические особенности, которые формируются у подростков из замещающих семей в результате материнской депривации и опыта институционального воспитания, а также их влияние на вхождение в замещающую семью. Указаны психологические последствия получения психологической травмы в раннем возрасте. Проведен анализ социально-психологических особенностей подростков из замещающих семей, обуславливающих их виктимизацию и реализацию виктимного поведения. Выделены условия девиктимизации данной категории подростков в условиях замещающей семьи: благоприятная и безопасная микросреда; благоприятный климат в семье и доверительные отношения между подростком и родителями; своевременное и правильное половое воспитание; осведомленность о распространенных формах преступлений, насилия и манипуляций; раскрытие внутреннего потенциала подростка. Составлен психологический портрет виктимного подростка из замещающей семьи.

Socio-Psychological Characteristics of Adolescents from Foster Families

The article describes the psychological characteristics that are formed in adolescents from foster families as a result of maternal deprivation and the experience of institutional upbringing, as well as their impact on entering a foster family. The psychological consequences of receiving psychological trauma at an early age are indicated. The analysis of the social and psychological characteristics of adolescents from foster families, which determine their victimization and the implementation of victim behavior. The conditions for the devictimization of this category of adolescents in a foster family are highlighted: a favorable and safe microenvironment; a favorable climate in the family and a trusting relationship between a teenager and parents; timely and correct sex education; awareness of common forms of crime, violence and manipulation; disclosure of the inner potential of a teenager. A psychological portrait of a victimized teenager from a foster family has been compiled.

Введение

В настоящее время часто используется понятие «социальное сиротство», означающее проблему лишения детей родительского попечения в силу нежелания или невозможности взрослыми осуществлять свои родительские обязанности [18, с. 7].

Социальными сиротами является особая группа детей, не достигших 18 лет (совершеннолетия), которые лишились родителей по социально-экономическим причинам, т. е. являются сиротами при живых родителях [6, с. 9–11]. Следовательно, они представляют собой особую категорию детей, родители которых сознательно отказываются

или официально лишены возможности обеспечивать жизненно важные потребности ребенка. В связи с этим ответственность за воспитание данной категории детей переходит к интернатам и детским домам.

Цель статьи – описать социально-психологические особенности подростков из замещающих семей и их влияние на формирование виктимного поведения у данной категории подростков. Полученные результаты позволят выявить условия, способствующие девиктимизации в условиях семейного устройства.

Многочисленные исследования психологических особенностей детей, оставшихся без попечения родителей и имеющих статус социальных сирот, проведенные В. С. Мухиной [14], Г. В. Семья [19], А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых [18] и др., свидетельствуют о том, что институциональное воспитание не всегда способствует успешной социализации и адаптации в об-

Научный руководитель – Н. Л. Пузыревич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

шестве данной категории детей. Общая позиция авторов заключается в том, что особенности и недостатки развития детей, оставшихся без попечения родителей, являются следствием депривации, и усилия, прилагаемые специалистами учреждений не способны в полной мере это исправить. Таким образом, во многих работах, посвященных данному вопросу, указывалось, что для решения проблемы необходимо менять систему организации и воспитания таких детей на семейную форму. Именно семейное воспитание способно оказать положительное влияние на процесс социальной адаптации детей, оставшихся без попечения родителей, и уменьшить влияние негативных последствий травмирующего опыта потери или разрыва отношений с биологическими родителями [12, с. 21–24].

Начиная с 2016 г. в Республике Беларусь альтернативной и приоритетной формой устройства детей-сирот становится замещающая семья [15]. На сегодняшний день под замещающей семьей подразумеваются такие формы устройства детей, как опека, усыновление, приемная семья, детские деревни/городки и детские дома семейного типа (ДДСТ). Ее главная задача заключается в обеспечении каждого принятого ребенка возможностью для благополучного развития. Замещающая семья представляет собой тип устройства детей-сирот, максимально приближенный к семейной жизни, и является одним из условий гармоничного и полноценного становления личности данной категории детей. Именно в замещающей семье в отличие от институционального устройства дети могут увидеть, как формируются здоровые семейные отношения, как происходит разделение обязанностей и ведение быта, обучаются самостоятельности и ответственности за другого.

Психологические особенности детей, оставшихся без попечения родителей

Как правило, ребенок попадает в замещающую семью уже имея определенные последствия от сложившихся в его жизни неблагоприятных обстоятельств. Такие дети приобретают специфические социально-психологические особенности, которые оказывают серьезное влияние на их отношение к миру и взаимоотношения с окружающими. Довольно часто именно эти индивиду-

ально-психологические особенности служат факторами виктимизации подростков, которые остались без попечения родителей.

Особое значение в формировании личности ребенка имеет присутствие матери. Для него разрыв с матерью начинается с тяжелейшего эмоционального стресса. Подростки, потерявшие мать сразу после рождения, отличаются от подростков, осиротевших в шестимесячном возрасте. Именно последние становятся правонарушителями, характеризуются ярко выраженным антисоциальным поведением, в то время как дети, оказавшиеся без матери сразу после рождения, не отличаются склонностью к правонарушениям, а были просто замкнутыми и неконтактными [9, с. 20]. Это значит, что те дети, которые имели в раннем возрасте опыт контакта со своей родной матерью, более адаптивны и способны к социализации, чем те, которые такого контакта не имели. Повзрослев они более склонны к агрессии и к различного рода девиациям поведения.

Е. А. Лупекина отмечает, что часто «детям-сиротам бывает присуща своеобразная реакция “эмоционального отторжения”, которая выражается в неумении слышать интонации голоса и в способности реагировать только на крик, в жестокости, отсутствии жалости друг к другу, причем старшие обижают младших, сильные – слабых, в эгоизме, отсутствии уважения к старшим и несформированности понимания “что такое хорошо, а что такое плохо”» [11, с. 8]. Это становится причиной того, что ребенок не может услышать, но и понять не только своих сверстников, но и взрослых. Поведение, сформированное на основе «эмоционального отторжения», способно служить причиной многочисленных межличностных конфликтов, результатом которых может стать виктимность подростка как следствие влияния специфических индивидуальных особенностей личности подростка, которые сформировались из-за недостатка заботы и внимания со стороны матери.

Одной из основных характеристик личности подростка-сироты является агрессивное отношение к окружающим людям (агрессия может распространяться и на кровных братьев/сестер). Дети практически не имеют родственной привязанности к своим братьям и сестрам и в процессе общения

оказываются неспособными устанавливать конструктивные, эмоционально адекватные отношения с другими [12, с. 75]. Как правило, причиной тому является недостаток тепла и принятия в общении со значимыми другими. Их агрессивность проявляется в том, что любые действия и поступки окружающих, в т. ч. членов семьи, воспринимаются подростком как провокация и причина для конфликта. Межличностные отношения, как правило, носят недолговечный, поверхностный и формальный характер.

По мнению А. Х. Пашиной и Е. П. Рязановой, для детей-сирот характерно однообразие качественной окраски эмоциональной сферы. В отличие от детей из традиционных биологических семей они меньше выражают легко распознаваемые эмоции и хуже распознают выражение эмоций. Для них характерна высокая личностная тревожность и низкий уровень эмпатии [17, с. 97]. Неумение понять, какие эмоции испытывает человек, наряду с повышенной тревожностью, обуславливают совершение ребенком действий, воспринимаемых со стороны окружающих как ситуации неадекватные и неосторожные.

Для подростка самооценка представляет собой центральное личностное образование. Ее уровень является одним из главных регуляторов процесса общения и осуществления деятельности. У ребенка-сироты складывается устойчивая заниженная самооценка как следствие недостатка родительской любви [18, с. 23]. Зачастую ему бывает характерно чувство неуверенности в себе, сформировавшееся в раннем возрасте и ставшее устойчивой характеристикой его личности. Низкая самооценка проявляется у детей-сирот в их нерешительности, чувстве неуверенности при попадании в незнакомую ситуацию, избегании нового, низкой инициативности, в стремлении выбирать такие жизненные задачи и ситуации, которые гарантировали бы им успех и таким образом помогли избежать риск и неприятности.

Также у детей-сирот слабо сформировано чувство «Я». Причиной этому служит то, что они очень мало знают о своем прошлом и, как следствие, о самих себе. Негативный опыт либо отсутствие опыта нахождения в семье формируют у них туманное и примитивное представление о своей семье и своих биологических родителях, в

отличие от детей, которые воспитываются в благополучных семьях, где альбомы фотографий являются носителями прошлого всей семьи и ее традиции. Прошлое детей из традиционных биологических детей ясно, однако неясность прошлого детей-сирот и причин их осиротения является фактором, препятствующим обретению их собственной идентичности. М. И. Лисина утверждает, что «объяснение ребенку в простой и понятной, но правдивой форме того, как с ним обстояло дело раньше и как обстоит сейчас, обычно способствует успокоению данного процесса» [10, с. 119]. У ребенка из традиционной биологической семьи «Я» имеет сложную структуру, в которую включены общая самооценка, неприятие себя, парциальные самооценки и т. д. Все элементы «Я» находятся во взаимозависимых отношениях друг с другом. Поэтому подросток может низко оценивать свой характер, успехи в той или иной области, но при этом любить себя. Ребенок-сирота имеет довольно простую структуру отношения к себе и общее представление по мнению окружающих людей, включающее в себя стереотипы. Это представление занимает одну из ведущих позиций в формировании его представления о себе. Ребенок видит себя другим, не таким, как обычные дети, и считает себя жертвой ситуации, в которой он остался без родителей. Формирование позиции жертвы откладывает отпечаток на его взаимодействие с окружающими, в котором он демонстрирует виктимное поведение, подкрепляемое со стороны общества стереотипами, предвзятостью и снисходительным отношением.

Для подростков, оставшихся без попечения, особую значимость приобретает способность быстро адаптироваться, приспособливаться к изменяющейся ситуации, в отличие от подростков из традиционных биологических семей, для которых особую значимость приобретают противопоставление своего поведения нормативному, а собственных предпочтений – требованиям взрослых. Преобладающими у детей-сирот являются реакции защитного типа, не дающие возможности овладеть ситуацией и найти конструктивное решение [8, с. 57]. Именно такого типа поведение свидетельствует о «слабой личности», что выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься

от «фрустратора», самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его решение, в стремлении переложить эту ответственность на окружающих. У детей-сирот не только не формируется стремление к самостоятельности, умение организовывать свою жизнь, но и выделяется в качестве ценности прямо противоположное – признание необходимости внешнего контроля над своим поведением. Для подростков, воспитывающихся в семье, более характерным является выражение протеста против опеки и контроля. Поведение детей-сирот, особенно вне контроля взрослого, часто отличается несобранностью, неорганизованностью [4, с. 9].

Важной особенностью детей-сирот является присущая им психология иждивенчества. Дети, воспитываемые на всем готовом и не приученные прилагать усилия для достижения своих целей, вырастают с мыслью, что им все что-то должны. Сироты, привыкшие к иждивенчеству, не умеют заботиться и думать о себе, о своем будущем. Они знают, что им некому помочь, а помочь самим себе они не могут. У детей-сирот формируется так называемая рентная установка [20, с. 8]. Они считают, что могут получить все, что захотят, только потому, что у них нет своих родных родителей, а общество и опека обязаны удовлетворять их потребности и выполнять желания. Воспринимая себя как жертву того обстоятельства, что у них нет родителей, сироты пользуются своей позицией жертвы, ожидая от окружающих безвозмездной помощи и поддержки.

Таким образом, такие показатели, как эмоциональная сфера, самосознание, образ «Я», организация и контроль собственного поведения у подростков, оставшихся без попечения родителей, отличается от показателей обычных подростков и имеет специфический характер. Данные индивидуальные особенности обусловлены событиями их жизненного пути и особым социальным статусом. Наиболее значимыми факторами, которые сопутствуют особому положению детей, оставшихся без попечения родителей, являются психическая депривация, отсутствие близкого человека, который смог бы окружить их любовью, заботой и пониманием. Все это становится основой для формирования агрессивной, очень ранимой

и неуверенной личности, которая защищается от внешнего мира вместо того, чтобы попытаться активно взаимодействовать с ним. Бурно развивающийся процесс личности подростка наряду с активной защитной позицией и ожиданием «поблажек» со стороны общества становятся причиной многочисленных трудных и конфликтных ситуаций, в которых именно подросток выступает жертвой, превращая период подросткового кризиса в активный процесс виктимизации.

Замещающая семья

Подросток, обладающий психологическими особенностями, сформировавшись в результате травматизации личности, в замещающей семье встречается с рядом проблем. Оказавшись в семье, он должен привыкать к новым родителям, новому дому, новому образу жизни, новой пище и т. д. Психологические особенности ребенка, сформировавшиеся на основе травматического опыта, становятся преградой для его благополучного вхождения в замещающую семью и успешной адаптации в ней. Таким образом, процесс адаптации в семье происходит довольно долго и приносит с собой другие, вытекающие из него проблемы. Сам процесс вхождения ребенка в замещающую семью можно охарактеризовать как период формирования психологической и эмоциональной защищенности, основанной на доверии ребенка к родителям. Депривация, нарушения привязанности и психологическая травма становятся условиями затруднений, возникающих в процессе адаптации ребенка к семье и принятия его остальными членами семьи. Особенности процесса адаптации к замещающей семье и результат этого процесса способны оказывать влияние на дальнейшее взаимодействие ребенка с другими членами семьи, формирование у него характерных личностных особенностей и форм поведения.

Для подростка, оставшегося без попечения родителей и воспитывающегося в замещающей семье, проблема кризиса подросткового возраста осложняется наличием травматического опыта. Именно личный опыт, полученный ранее, для него является важным источником познания сферы социальных отношений. Изменение знаний о мире, о себе, о своем месте в этом мире яв-

ляется одним из главных результатов травматизации личности подростка, а значит, интерпретация им окружающей действительности происходит на основе измененной системы знаний. Таким образом, опыт, который имеют такие подростки, служит основой, определяющей качество его социализации и адаптации в обществе.

Е. Б. Базарова отмечает, что главная трудность, с которой сталкивается подросток, попадая в замещающую семью, является освоение новой роли дочери или сына. Она заключается в том, что до замещающей семьи эта позиция не была освоена, он не имеет подобного опыта и поэтому не знает, как правильно выстроить свое поведение. Это становится причиной того, что данной категории подростков сложно осознать себя сыном или дочерью, а следовательно, братом и сестрой [2, с. 122].

Как показано в работах Г. С. Красницкой [7] и В. Н. Ослон [16], в подростковый период дети, оставшиеся без попечения родителей, способны переживать психологически сложные состояния, связанные с актуализацией «призраков крови». Это способно стать прямой или косвенной причиной для возникновения серьезных конфликтов с замещающими родителями и оказывать влияние на их идентичность. Трудности, возникающие на основе данной проблемы идентичности подростка, связывают с «синдромом приемного ребенка». Он проявляется в плохой школьной успеваемости, формировании тенденции к заниженной самооценке и исчезновении межличностного доверия.

Довольно часто у подростков, лишившихся опеки родителей в раннем возрасте, отсутствуют воспоминания об их прошлом либо они негативно настроены по отношению к своим биологическим родителям. Таким образом, они защищают себя от переживаний, связанных с ранее полученным травматическим опытом. Однако отсутствие чувства принадлежности к собственному роду, потеря семейных корней и традиций несет за собой психологическую травму. Подросток теряет уверенность в жизни и чувство защищенности. Замещающая семья позволяет ему почувствовать переход от позиции, когда он был один, к позиции члена семьи. Такой переход обеспечивает появление чувства «Мы», чувства общно-

сти и защищенности. И. Л. Иванчикова выяснила, что для подростков, оставшихся без попечения родителей, характерны: психологическая зависимость от взрослых, ощущение беспомощности, избирательность в общении, эмоциональная незрелость, искажение образа «Я» и картины мира. Эти особенности, как правило, формируются при общении со сверстниками учреждения, в котором он проживает, и обусловлены ограниченностью круга общения подростка и дефицитом возможности получения нового позитивного опыта. Такие характеристики, как иждивенчество и непонимание материальной стороны жизни, также являются одними из основных характеристик данной категории подростков [5]. Подросток, продолжительное время находящийся на иждивении государства, привыкает к тому, что нет необходимости прикладывать усилия для того, чтобы что-то получить или чего-то достичь. У него формируется рентная установка, которая характеризуется готовностью подростка к получению выгоды со стороны окружающих. Статус сироты «помогает» ему эту выгоду получать. Таким образом, статус сироты становится основой для появления позиции жертвы.

Для подростков, оставшихся без попечения родителей, характерен повышенный уровень виктимности, что также связано с «комплексом сироты». Помимо этого, свойственные подросткам любопытство, желание получить «острые» ощущения, внушаемость, беспомощность в конфликтных ситуациях становятся основой для виктимизации данной категории подростков [3].

О. О. Андронникова показала, что у подростков, которые имеют опыт воспитания в семье с низким социально-экономическим статусом, жизненной неустроенностью, экономической нестабильностью, наличием конфликтов в семье, алкоголизацией одного или обоих родителей, наблюдается тенденция к проявлению виктимного поведения. Подросток способен как стать жертвой обстоятельств, с которыми он не в состоянии справиться в силу своих личностных особенностей, так и умышленно демонстрировать виктимное поведение для того, чтобы получить выгоду [1].

Факторы девиктимизации подростков из замещающих семей

Исходя из психологических особенностей подростков из замещающих семей, которые лежат в основе их виктимизации, можно выделить следующие факторы девиктимизации данной категории подростков. К ним относятся следующие:

1. *Благоприятная и безопасная микро-среда.* Данный фактор подразумевает профилактику психических заболеваний, алкоголизма, наркомании у ближайшего окружения.

2. *Благоприятный климат в семье и доверительные отношения между подростком и родителями.* Подросток должен чувствовать, что дома ему комфортно, что его там ждут и способны позаботиться. Он понимает, что может обратиться с вопросом или просьбой и его поймут и поддержат.

3. *Своевременное и правильное половое воспитание.* Очень важно, чтобы подросток вовремя получил необходимую информацию о взаимоотношении полов и морально-нравственных принципах.

4. *Осведомленность о распространенных формах преступлений, насилия и манипуляций.* Подросток должен быть осведомлен об обстоятельствах возникновения криминальных ситуаций, особенностях поведения преступника. Также немаловажным является то, что подросток должен обладать информацией о безнравственном и асоциальном поведении молодежных и подростковых групп, чтобы не стать жертвой противоправных действий одной из них.

5. *Раскрытие внутреннего потенциала подростка.* Данный фактор предполагает оказание помощи подростку в достижении значимых целей. Занятость подростка важной для него деятельностью является не только способом препровождения свободного времени, но и его личностного развития [13].

Таким образом, на основе перечисленных факторов можно сделать вывод о том, что на процесс девиктимизации подростков влияет безопасный и благоприятный климат в семье, а также в ближайшем окружении ровесников, осведомленность об опасностях и рисках, а также увлечение подростка полезной и важной для него деятельностью. Именно эти факторы лежат в

основе профилактики виктимного поведения подростков из замещающих семей.

Наличие у подростка чувства безопасности и уверенности является одним из главных критериев его благополучия. Защищенность и обладание необходимой информацией о мерах предотвращения ситуаций, в которых он способен пострадать, является одним из важных навыков его дальнейшей успешной социализации.

Заключение

Таким образом, для подростков, воспитывающихся в замещающей семье, свойственны следующие характеристики:

1) социально-обусловленные (ощущение беспомощности, проблемы осознания своего статуса в семье и др.);

2) обусловленные возрастным периодом (чувство взрослости, негативизм, желание получить острые ощущения и др.);

3) свойства, которые детерминированы спецификой взаимодействия с окружающим социумом (иждивенчество или рента-ная установка, непонимание материальной стороны жизни, искажения «Я» и окружающего мира, эмоциональная незрелость, виктимное поведение и др.).

Следовательно, портрет подростка из замещающей семьи включает в себя как характеристики, сформированные социальным окружением и обусловленные возрастным периодом, так и полученным ранее опытом. Затруднения при восприятии чувств и эмоций окружающих людей, неуверенность в собственных желаниях и правильности своего положения, отсутствие ответственности за происходящие события и иждивенчество являются показателями недостатка осмысленности жизни и внутреннего согласия у подростков, оставшихся без попечения родителей. Подростки сосредоточены на собственных ценностях и желаниях и эмоционально не способны к конструктивному диалогу. Данные характеристики являются результатом специфики протекания процесса социализации данной категории подростков и пережитого ими травматического опыта разлуки с родителями.

Все вышперечисленное становится устойчивой основой для формирования виктимных ситуаций, с которыми подросток не может самостоятельно справиться в силу отсутствия способности адекватно оценить

ситуацию, а также услышать и понять противоположную позицию.

Результат приобретенного подростком опыта является условием его психологического благополучия. Жалость и снисходительное отношение или предвзятое, жестокое отношение и агрессия общества к

подросткам, которые остались без попечения родителей, способны стать основанием для их виктимизация, а благоприятный и безопасный климат в семье служит условием для благополучного формирования личности и ее девиктимизации.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронникова, О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.01 / О. О. Андронникова. – Новосибирск, 2005. – 16 с.
2. Базарова, Е. Б. Проблемы социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е. Б. Базарова // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2014. – № 5. – С. 120–123.
3. Бумаженко, Н. И. Виктимология : учеб.-метод. пособие / Н. И. Бумаженко. – Витебск : Витеб. гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2010. – 115 с.
4. Дубровина, И. В. Психическое развитие детей, воспитывающихся вне семьи / И. В. Дубровина // Психическое развитие воспитанников детского дома / под общ. ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. – 15 с.
5. Иванчикова, И. Л. Особенности взаимоотношений с миром взрослых подростков, оставшихся без попечения родителей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / И. Л. Иванчикова. – Хабаровск, 2005. – 24 с.
6. Концепция предупреждения социального сиротства и развития образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Л. М. Шипицина [и др.] ; под ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : ИСПиП, 2000. – 54 с.
7. Красницкая, Г. С. Усыновление: вопросы и ответы (специалистам органов опеки и попечительства) / Г. С. Красницкая. – М., 1997. – 96 с.
8. Кучинская, Е. В. Отношение к социальной среде у несовершеннолетних правонарушителей / Е. В. Кучинская // Вопр. психологии. – 1996. – № 4. – С. 57–62.
9. Лафренье, П. Эмоциональное развитие детей и подростков / П. Лафренье ; пер. с англ. М. Васильева [и др.]. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. – 250 с.
10. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении : учеб. пособие / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 156 с.
11. Лупекина, Е. А. Психология сиротства / Е. А. Лупекина. – Гомель : Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, 2009. – 155 с.
12. Манойлова, М. А. Социализация приемных детей в семье Детской деревни SOS / М. А. Манойлова // Молодая семья: психолого-педагогические проблемы становления и развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Псков : ПсковГУ, 2013. – С. 103–107.
13. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
14. Мухина, В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В. С. Мухина // Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / под ред. В. С. Мухиной. – М., 1992. – С. 113–122.
15. Об утверждении Национального плана действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017–2021 годы [Электронный ресурс] / Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: https://pravo.by/upload/docs/op/C21700710_1506546000.pdf. – Дата доступа: 12.03.2019.
16. Ослон, В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья / В. Н. Ослон. – М. : Генезис, 2006. – 368 с.
17. Пашина, Е. П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома / Е. П. Пашина, А. Х. Рязанова. – М. : Изд-во Ин-та психологии, 2005. – 139 с.
18. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 416 с.

19. Семья, Г. В. Психологическая защищенность детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях институализации и замещающей семьи / Г. В. Семья // Психол. наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 24–32.
20. Смагина, Л. И. Сиротство как социальная проблема : пособие для педагогов / Л. И. Смагина [и др.] ; под ред. Л. И. Смагиной. – Минск : Універсітэцкае, 1999. – 144 с.
21. Толстых, Н. Н. Какая нужна мать в Детской деревне / Н. Н. Толстых // Анализ опыта организации сопровождения замещающих семей на примере Детских деревень SOS : науч.-метод. сб. – М. : Спутник+. – 2011. – С. 36–45.
22. Farmer, E. Foster carer strain and its impact on parenting and placement outcomes for adolescents / E. Farmer, J. Lipscombe, S. Moyers // British Journal of Social Work. – 2005. – Vol. 35. – P. 237–253.
23. Pezzot-Pearce, T. Parenting assesments in child welfare cases / T. Pezzot-Pearce, J. Pearce. – Toronto : Uniersity of Toronto Press, 2004. – 398 p.
24. Touliatos, J. Measurement of potential for foster parenthood / J. Touliatos, B. Lindholm // The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied. – 1981. – Vol. 109. – P. 255–263.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.11.2020

УДК 159.922

Екатерина Сергеевна Коверец

преподаватель каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Yekaterina Koverets

Lecturer of the Department of Psychology

of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ekoverecz@mail.ru**СОДЕРЖАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Обсуждается проблема активности обучающихся педагогического профиля в учебном процессе. Проведен анализ содержания профессионально-познавательной активности и уровня развития ее компонентов (мотивационного, регулятивного, динамического и результативного) у студентов педагогических специальностей в сравнении со студентами непедagogических специальностей. Описаны особенности названных компонентов у студентов педагогического профиля обучения. У студентов-педагогов мотивы учения имеют большую социальную направленность, при этом обучающимся сложнее противостоять стрессовым ситуациям, они более удовлетворены результатами своей учебной деятельности. Также они выше оценивают собственную обученность при отсутствии реальных различий между группами. Для студентов данного профиля характерна взаимосвязь динамически аспектов осуществления активности с успеваемостью.

Content of Components of Professional and Cognitive Activity of Students of Pedagogical Specialties

The article discusses the problem of activity of students of pedagogical profile in the educational process. The analysis of the content of professional and cognitive activity and the level of development of its components (motivational, regulatory, dynamic and effective) of students of pedagogical specialties in comparison with students of non-pedagogical specialties is carried out. The features of these components in the activities of students of the pedagogical profile of training are described. In the activity of students-teachers, the motives of teaching have a greater social orientation, while it is more difficult for students to resist stressful situations, they are more satisfied with the results of their educational activities. They also rate their own training higher, even if there are no real differences between the groups. Students of this profile are characterized by the relationship of dynamic aspects of activity with academic achievements.

Введение

Студенты, осваивающие отдельные профили и специальности часто становятся предметом интереса исследователей в области психологии и педагогики. Обучающимся педагогического профиля уделяется особое внимание (Л. Ц. Кагермазова, 2000; С. А. Пакулина, 2004; Т. В. Мищенко, 2005; А. Г. Бугрименко, 2006; Н. Н. Доронина, 2006; Н. С. Киселева, 2007; М. В. Овчинников, 2008; Е. В. Романова, 2010; Е. Е. Алексеева, 2011; Е. К. Гафуров, 2012; О. В. Белова, 2013 и др.).

Согласно Ю. Н. Кулюткину, активность и самостоятельность ученика в обуче-

нии зависят от того, насколько хорошо он овладел внутренними функциями самоуправления учебной деятельностью. Студентам, избравшим педагогический профиль, в будущем потребуются особые компетенции для того, чтобы создавать условия, способствующие развитию этих функций у обучающихся. Однако, в первую очередь, сами они должны обладать качествами, которые впоследствии станут формировать у своих учеников [1]. Как подчеркивает Н. С. Глуханюк, деятельность по освоению педагогических специальностей в первую очередь является средством преобразования будущего носителя этой профессии, как ее субъекта. В качестве же предмета профессионально-педагогической деятельности выступает сам педагог [2]. Г. С. Сухобская отмечает важность развития у студентов как общей гуманистической направленности

Научный руководитель – Е. И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

учителя, определяющей стратегию действий педагога, так и профессионально-личностные качества, которые будут способствовать реализации данной стратегии. Однако развиваются эти качества только при условии внутреннего принятия их значимости самим студентом как будущим педагогом [3].

Следует отметить пессимистичное отношение многих исследователей к современным студентам-педагогам. Для иллюстрации несовершенства системы подготовки педагогических кадров иногда даже используют термины «двойной негативный отбор», или «двойной фильтр». Суть данных характеристик заключается в том, что рекрутирование в педагогическую профессию в существенной степени направлено на представителей слабых социальных групп, а отбор в педагогический вуз сориентирован на наиболее слабые по своей академической успеваемости группы выпускников школ [4].

На основании масштабного опроса студентов педагогических и технических учреждений высшего образования В. С. Собкин, О. В. Ткаченко и А. В. Федюнина пришли к выводу о том, что у обучающихся педагогических учебных заведений изначально ориентация на работу по специальности существенно ниже, и по мере освоения профессии она еще больше снижается. Причиной этого является отсутствие у студентов позитивной мотивации к профессиональной педагогической деятельности, что связано с ростом неудовлетворенности содержанием и качеством получаемого образования [5].

Отрицательная динамика позитивного отношения студентов к педагогической профессии также была выявлена А. М. Акбаевой: наиболее высокие показатели, наблюдающиеся на начальном этапе обучения, вдвое уменьшаются к третьему курсу и незначительно улучшаются к последнему [6].

А. А. Орлов с соавторами, изучив около 1 300 студентов, осваивающих педагогические профессии, пришли к выводу, что учебно-воспитательный процесс недостаточно стимулирует их личностное и профессиональное развитие [7].

Однако имеются и диаметрально противоположные факты. Эмпирическое исследование Н. Н. Дорониной показало, что студенческий возраст является сензитивным периодом для формирования педагогической направленности, а качественно новый

уровень профессиональной направленности в процессе обучения способствует дальнейшему личностному росту студентов [8, с. 21].

По данным С. А. Володиной, характер мотивации поступления студентов в педагогический вуз является адекватным учебной деятельности. Полученные ею результаты свидетельствуют об осознанности выбора большинством студентов будущей профессии, что связано с педагогической направленностью их личности [9].

Результаты исследования Л. Ц. Кагермазовой показывают, что позитивное отношение к педагогической деятельности в совокупности с системой сформированных педагогических умений и необходимых знаний способствуют формированию готовности будущего учителя к эффективной профессиональной деятельности. При этом важным условием для развития педагогических умений у студентов является мотивация педагогической деятельности, поэтому с самого начала обучения педагогической специальности необходимо ставить перед студентами вопросы определения себя в культуре и реализации себя в профессии [10].

В настоящее время наряду с существованием «двойного негативного отбора» особенно актуален запрос общества на подготовку педагогических кадров высокого уровня квалификации, мотивированных на творческое отношение к избранной профессии и постоянное саморазвитие. Высокая познавательная активность способствует становлению профессионально важных качеств личности студентов. Это приводит к необходимости более детального изучения особенностей развития активности обучающихся педагогических специальностей в познавательной деятельности и освоении будущей профессии.

Учитывая утверждение Э. Ф. Зеера о том, что на стадии профессиональной подготовки профессионально-познавательная деятельность становится ведущей деятельностью обучающихся [11], можно сделать вывод, что наиболее целесообразным в контексте настоящего обсуждения представляется употребление термина «профессионально-познавательная активность студентов». В рамках данного исследования профессионально-познавательная активность (ППА) студентов будет рассматриваться как вид познавательной активности, пред-

ставляющий собой внутренне обусловленную, самостоятельно инициированную активность студентов, конкретизированную в определенных областях знаний, связанных с освоением будущей профессиональной деятельности.

Организация исследования

Согласно проведенному нами теоретическому анализу с опорой на труды Т. А. Гусевой, А. А. Волочкова, А. И. Крупнова, А. М. Матюшкина и др., структура профессионально-познавательной активности включает четыре основных компонента:

1) мотивационный компонент, отражающий личностную и познавательную мотивацию, непосредственно инициирующую активные действия субъекта;

2) регулятивный компонент, связанный с эмоционально-волевой сферой личности;

3) динамический компонент, характеризующий внешние проявления активности, ее поведенческую составляющую;

4) результативный компонент, который отражает продуктивность субъекта, фиксируемую как в объективных результатах, так и в степени удовлетворенности субъекта итогами своей деятельности [12].

Предметом нашего исследования является профессионально-познавательная активность студентов педагогических специальностей. Общая выборка эмпирического исследования, которая составила 440 студентов II и III курсов, была разделена на две группы. Обучающиеся на специальностях педагогического профиля, к которому, в соответствии с общегосударственным классификатором Республики Беларусь «Специальности и квалификации», относятся про-

фили А («Педагогика») и В («Педагогика. Профессиональное образование») составили первую группу ($n = 192$). В качестве сравнительной группы рассматривались студенты специальностей непедагогического профиля ($n = 248$).

Респондентам предъявлялась следующие методики: «Опросник учебной активности студента» А. А. Волочкова, «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин в модификации Н. Ц. Бадмаевой) и методика Е. Г. Ксенофоновой «Локус контроля». В качестве показателя успеваемости выступал средний балл, полученный студентом за последний семестр.

Исследование представляет собой сравнительный анализ выраженности отдельных компонентов профессионально-познавательной активности у студентов педагогических и непедагогических специальностей и их взаимосвязей с показателями успеваемости.

Результаты и их обсуждение

Изучение мотивационного компонента ППА студентов производилось с помощью методики учебной мотивации студентов, а также шкалы «учебная мотивация» методики «Опросник учебной активности студента». Были определены доминирующие мотивы учения студентов. Значимость различий между группами определялась с помощью F -критерия Фишера (таблица 1). По шкале «учебная мотивация» второго опросника для каждой группы было рассчитано среднее значение, и значимость различий определялась с помощью F -критерия Фишера.

Таблица 1. – Мотивационный компонент ППА у студентов, %

№	Характеристики	Профиль специальности		Значимость различий
		Педагогический	Непедагогический	
1	Коммуникативные мотивы	12,03	6,57	$\varphi = 1,913^*$
2	Мотивы избегания	3,51	3,32	$\varphi = 0,113$
3	Мотивы престижа	8,38	2,97	$\varphi = 2,148^*$
4	Профессиональные мотивы	37,75	42,05	$\varphi = 0,880$
5	Мотивы творческой самореализации	24,64	31,47	$\varphi = 1,647^*$
6	Учебно-познавательные мотивы	7,07	5,33	$\varphi = 0,757$
7	Широкие социальные мотивы	6,62	8,30	$\varphi = 0,655$

Примечание – * – значимо при $p \leq 0,05$.

Как демонстрируют данные таблицы 1, у всех студентов вне зависимости от про-

филя преобладают профессиональные мотивы (4) и мотивы творческой самореализа-

ции (5). Однако между доминирующими мотивами у студентов педагогических и непедагогических специальностей зафиксированы статистически значимые различия. Полученные данные указывают на то, что у студентов педагогических специальностей значительно чаще встречаются коммуникативные мотивы (1), которые отражают значимость социальных взаимоотношений в учебном процессе и мотивы престижа (3), указывающие на стремление учиться лучше других и быть на более хорошем счету в университете. При этом по шкале «учебная мотивация» методики А. А. Волочкова между группами не было обнаружено статистически значимых различий ($t = 1,444$, $p \leq 0,01$). Итак, студенты-педагоги не отличаются от остальных уровнем своей учебной мотивации, но содержательно их мотивы имеют различия, заключающиеся в большей социальной направленности, что отвечает специфике избранной ими профессии.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена был проведен корреляционный анализ (SPSS, Statistics 23), на-

правленный на выявление взаимосвязей показателей успеваемости и распределения параметров ППА студентов. В обеих группах не было обнаружено корреляции текущей успеваемости с уровнем внутренней учебной мотивации студентов. Однако были выявлены взаимосвязи академической успеваемости с выраженностью отдельных мотивов учения. Особенностью студентов педагогических специальностей является корреляция успеваемости с коммуникативными мотивами ($r = 0,282$, $p \leq 0,01$), широкими социальными мотивами ($r = 0,241$, $p \leq 0,01$) и мотивами престижа ($r = 0,268$, $p \leq 0,01$).

Регулятивный компонент ППА связан с эмоционально-волевой сферой личности. Изучение данной составной части ППА осуществлялось с помощью шкал «волевой контроль при реализации учебных действий», «контроль действий в ситуации учебных неудач» и суммарной шкалы «регулятивный компонент учебной активности», а также отдельных шкал методики «Локус контроля». Результаты обработки представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Регулятивный компонент ППА у студентов разных специальностей

№	Характеристики	Профиль специальности		t
		Педагогический	Непедагогический	
1	Волевой контроль при реализации учебных действий	36,536	33,593	4,156***
2	Контроль действий в ситуации учебных неудач	32,938	36,270	-4,025***
3	Регулятивный компонент учебной активности	34,737	34,931	-0,362
4	Общая интернальность	23,406	23,391	0,024
5	Профессионально-социальный аспект интернальности	4,536	4,593	0,353
6	Профессионально-процессуальный аспект интернальности	5,052	4,931	0,692
7	Компетентность в сфере межличностных отношений	3,891	4,448	-2,969**
8	Ответственность в сфере межличностных отношений	4,760	4,230	3,396***
9	Готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей	3,823	4,302	-2,500*
10	Готовность к самостоятельному планированию, осуществлению деятельности	5,432	5,282	0,849
11	Отрицание активности	6,042	6,077	-0,123

Примечание – * – значимо при $p \leq 0,05$; ** – значимо при $p \leq 0,01$; *** – значимо при $p \leq 0,001$.

Как показывают данные таблицы 2, в регулятивном компоненте ППА между группами были выявлены значимые различия. У студентов педагогических специальностей более высокие результаты по шкале «волевой контроль при реализации учебных действий» (1). При этом в данной группе респондентов значительно ниже баллы по шкале «контроль действий в ситуации учеб-

ных неудач» (2). Такой результат указывает на то, что студенты педагогического профиля, с одной стороны, способны демонстрировать большую произвольность и усидчивость в учебном процессе, однако с другой – им сложнее противостоять стрессовым ситуациям, возникающим в ходе учебной деятельности, а в случае неудачи их

учебная деятельность чаще приходит в упадок и восстанавливается с большим трудом.

Также следует отметить, что между студентами обеих групп не было выявлено статистически значимых различий в общем уровне интернальности (4). Однако у студентов педагогических специальностей значительно выше результаты по шкале «ответственность в сфере межличностных отношений» (8) и значительно ниже результаты по шкале «компетентность в сфере межличностных отношений» (7), чем у студентов из сравнительной группы. Такие особенности обучающихся педагогического профиля можно объяснить высокой значимостью, которую они придают отношениям с другими людьми. Поэтому они, с одной стороны, видят свою личную ответственность в том, как складываются их межличностные контакты, а с другой – более критично относятся к своим способностям в данной сфере.

По шкале «готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей» (9) результаты значительно ниже у студентов педагогических специальностей, чем у респондентов из второй группы. Это указывает на то, что студенты-педагоги более склонны снимать с себя ответственность за свое поведение в стрессовых ситуациях и перекладывать ее на внешние обстоятельства. Такой результат хорошо согласуется с данными, полученными ранее, о более низком уровне эмоциональной саморегуляции в ситуации фрустрации.

Результаты корреляционного анализа параметров регулятивного компонента и ус-

певаемости студентов показывают, что у студентов педагогического профиля в отличие от сравнительной группы зафиксирована прямая корреляция среднего балла со шкалами «профессионально-социальный аспект интернальности» ($r = 0,229, p \leq 0,01$), «компетентность в сфере межличностных отношений» ($r = 0,252, p \leq 0,01$) и «ответственность в сфере межличностных отношений» ($r = 0,198, p \leq 0,01$). Эти данные могут быть связаны с социальной ориентацией избранной профессии, определяющей влияние межличностных отношений на все сферы жизни студентов педагогического профиля. Также только у студентов педагогических специальностей наблюдается корреляция успеваемости с результатами шкалы «готовность к деятельности, связанной с преодолением трудностей» ($r = 0,243, p \leq 0,01$). Это может являться свидетельством того, что именно из-за дефицита стрессоустойчивости умение справляться с трудностями становится для студентов педагогических специальностей значимым фактором успеваемости.

Динамический компонент ППА характеризует внешние проявления активности, ее процессуальную, поведенческую составляющую. Для изучения данного компонента у студентов использовались шкалы «исполнительская динамика реализации активности» и «динамика видоизменения учебной деятельности», а также суммарная шкала «динамика непосредственной реализации учебной активности». Результаты обработки представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Динамический компонент ППА у студентов разных специальностей

№	Характеристики	Профиль специальности		t
		Педагогический	Непедагогический	
1	Динамика видоизменения учебной деятельности	28,318	28,097	0,347
2	Исполнительская динамика реализации активности	31,729	31,960	-0,302
3	Динамика реализации активности	30,023	30,028	-0,009

Как следует из данных таблицы 3, в показателях динамического компонента структуры ППА отсутствуют статистически значимые различия между студентами педагогических и непедагогических специальностей. Однако такие различия между группами были выявлены при изучении взаимосвязи параметров динамического компонента с успеваемостью студентов. Только у

студентов педагогических специальностей средний балл коррелирует с динамическим компонентом ППА ($r = 0,272, p \leq 0,01$). При этом значимые взаимосвязи с текущей успеваемостью выявлены как для исполнительской динамики реализации активности ($r = 0,226, p \leq 0,01$), так и для динамики видоизменения учебной деятельности ($r = 0,204, p \leq 0,01$). Следовательно, у студентов, осва-

ивающих профессию педагогов, успеваемость в большей мере, чем у других, зависит от того, как именно они осуществляют подготовку к учебным занятиям и насколько они способны привносить свои идеи в этот процесс.

Результативный компонент ППА изучался путем анализа реальной успеваемости студентов, а также шкалы «самооценка результатов учебной активности». Результаты обработки представлены в таблице 4.

Таблица 4. – Результативный компонент ППА у студентов разных специальностей

№	Характеристики	Профиль специальности		t
		Педагогический	Непедагогический	
1	Результат учебной активности	37,266	34,899	2,900**
2	Успеваемость студентов	6,840	6,423	1,840

Примечание – * – значимо при $p \leq 0,05$; ** – значимо при $p \leq 0,01$; *** – значимо при $p \leq 0,001$.

Как показывают данные таблицы 4, между группами студентов отсутствуют значимые различия в успеваемости. Однако по шкале «результат учебной активности», позволяющей диагностировать степень удовлетворенности субъекта итогами своей учебной деятельности, у студентов педагогических специальностей баллы более высокие. Следует также учитывать данные корреляционного анализа, которые показывают наличие взаимосвязи результатов по этой шкале и успеваемости студентов как педагогических ($r = 0,773$, $p \leq 0,01$), так и непедагогических ($r = 0,681$, $p \leq 0,01$) специальностей. То, что будущие педагоги выше оценивают актуальные результаты своей учебной деятельности при отсутствии объективных различий между группами, может косвенно указывать на более низкий уровень притязаний студентов педагогического профиля по сравнению с другими студентами. Следовательно, можно предположить, что студенты педагогического профиля будут склонны прикладывать меньше усилий для повышения собственных результатов.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Между мотивами, доминирующими у студентов педагогических и непедагогических специальностей, зафиксированы статистически значимые различия. У студентов педагогических специальностей значительно чаще встречаются коммуникативные мотивы и мотивы престижа. При этом степень выраженности названных мотивов, а также широких социальных мотивов у студентов-педагогов прямо пропорционально взаимосвязана с их успеваемостью.

2. Студенты педагогических специальностей способны демонстрировать большую усидчивость и произвольность в учебном процессе, однако они меньше готовы противостоять стрессовым ситуациям, возникающим в ходе учебной деятельности, а в случае неудачи их учебная деятельность чаще приходит в упадок и восстанавливается с большим трудом. Специфической для данной группы студентов является прямая положительная корреляционная связь высокого среднего балла с профессионально-социальным аспектом интернальности, компетентностью и ответственностью в сфере межличностных отношений, а также с готовностью к деятельности, связанной с преодолением трудностей.

3. Для обучающихся разных профилей идентичны проявления динамического компонента профессионально-познавательной активности. При этом с динамическим компонентом профессионально-познавательной активности у студентов педагогических специальностей коррелирует средний балл. Значимые взаимосвязи с текущей успеваемостью выявлены как для исполнительской динамики реализации активности, отражающей желание работать с полной отдачей, интенсивность и темп деятельности, так и для динамики видоизменения учебной деятельности, указывающей на стремление к проявлению творчества и вариативность в учебном процессе, самостоятельность решений.

4. При отсутствии между группами значимых различий по уровню текущей успеваемости у студентов педагогических специальностей выявлены более высокие результаты относительно самооценки собственной обученности и удовлетворенности итогами своей учебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кулюткин, Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю. Н. Кулюткин // *Вопр. психологии.* – 1984. – № 5. – С. 41–44.
2. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.
3. Сухобская, Г. С. Гуманистическая направленность обучения будущего педагога образовательно-воспитательные системы и технологии / Г. С. Сухобская // *Человек и образование.* – 2006. – № 8–9. – С. 62–64.
4. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко // *Тр. по социологии образования* : в XII т. – М. : Центр социологии образования РАО, 2007. – Т. XI–XII, вып. XXI. – 200 с.
5. Собкин, В. С. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко, А. В. Федюнина // *Вопр. образования.* – 2005. – № 1. – С. 304–319.
6. Акбаева, А. М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. М. Акбаева. – Карачаевск, 2004. – 22 с.
7. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А. А. Орлов [и др.] // *Педагогика.* – 2004. – № 3. – С. 3–12.
8. Доронина, Н. Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Н. Доронина. – Курск, 2006. – 24 с.
9. Володина, С. А. Мотивация обучения современных студентов педагогического вуза / С. А. Володина // *Преподаватель XXI века.* – 2014. – № 4. – С. 68–72.
10. Кагермазова, Л. Ц. Трансформация личностных особенностей студентов – будущих педагогов в период модернизации образования / Л. Ц. Кагермазова // *Рос. психол. журн.* – 2007. – № 4. – С. 55–62.
11. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : монография / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. – 194 с.
12. Коверец, Е. С. Взаимосвязь локуса контроля и компонентов профессионально-познавательной активности пассивных и активных студентов / Е. С. Коверец, Е. И. Медведская // *Актуальні проблеми сучасної психології : шляхи становлення особистості* : зб. наук. ст. за матеріалами II Міжнар. наук.-практ. конф, Переяслав, 14–16 трав. 2020 г. / за ред. І. В. Волженцевої, Т. В. Кириченко ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди, 2020. – С. 171–174.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.12.2020

УДК 159.95

Елена Ивановна Медведская

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Yelena Medvedskaya

Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor,

Assistant Professor of the Department of Psychology

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: emedvedskaja@mail.ru**СПЕЦИФИКА КАТЕГОРИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «МИР»
ВЗРОСЛЫМИ АКТИВНЫМИ ИНТЕРНЕТ-ПОЛЬЗОВАТЕЛЯМИ**

Анализируется проблема изменения когнитивных процессов взрослых людей вследствие реализуемых ими интернет-практик. Теоретически можно предполагать, что объем, разнообразие и доступность интернет-информации гарантируют пользователям Сети и больший объем знаний, выражающийся в большей когнитивной сложности их сознания. Эмпирическая проверка данной гипотезы осуществлялась на основе сравнительного анализа структуры и содержания понятия «мир» в группах активных читателей и активных интернет-пользователей. Результаты исследования доказывают большую когнитивную сложность в понимании «мира» субъектами читающими. Данные позволяют обозначить «уплощение» категориальной сетки сознания активных интернет-пользователей как вариант когнитивной деформации.

Specifics of Categorization of the Concept of «World» by Adult Active Web Users

The main objective of the analysis is a problem of changes in the cognitive processes of adults due to their Internet activity. Theoretically, it can be assumed that the amount, variety, and availability of information on the Internet guarantee web users a greater amount of knowledge, expressed in greater cognitive complexity of their consciousness. An empirical test of this hypothesis was carried out based on a comparative analysis. The main subjects of the comparison were the structure and content of the concept of «world» in groups of active readers and active web users. The results of the study indicate a greater cognitive complexity in the perception of the concept of «world» among reading subjects. The data allows designating the «flattening» of the categorical grid of consciousness of active web users as a variant of cognitive deformation.

Введение

Современная наука признает наличие в психической реальности субъекта неких интегральных образований, определяющих его способы понимания окружающего мира и взаимодействия с ним. Для их фиксации используются различные термины: «картина мира» (В. В. Абраменкова, 2007; Л. Витгенштейн, 2005; В. С. Степин, 1994; М. Хайдеггер, 1997), «жизненный мир» (Э. Гуссерль, 2004), «мыслящий мир» (Ю. М. Лотман, 2004), «образ мира» (А. Н. Леонтьев, 1979; В. В. Петухов, 1984), «когнитивные репрезентации», или «когнитивные карты» (Дж. Брунер, 1977; Б. М. Величковский, 2006; У. Найссер, 1981; М. А. Холодная, 2004), «субъективная картина мира» (Е. Ю. Артемьева, Е. Е. Сапогова, 2004), «индивидуальная картина мира» (М. В. Новикова-Грунд, 2015) и др. Указанные различия можно объяснить тем, что данное понятие не только разрабатывается в рам-

ках разных наук (философия, антропология, культурология, семиотика, психология), но даже в рамках одной науки существуют различные методологические основания для его интерпретации и операционализации. Например, в психологии сложилось два основных подхода – деятельностный (анализирующий образ мира через переживания, ценности, мотивы, значения, личностные смыслы) и когнитивный (исследующий это образование посредством выявления представлений, стереотипов, ожиданий, установок). Однако есть еще и иные теоретические (экзистенциальный, конструктивистский и др.).

В интерпретации концепта «картина мира» психологи во многом опираются на позицию М. Хайдеггера [1], который провел параллель между процессами превращения мира в его картину и преобразования человека в субъекта, овладевающего действительностью; т. е. картина мира – это не

столько изображение мира, сколько его понимание. Иначе говоря, картина мира – это еще один мир, сконструированный человеком для себя и поставленный им между собой и реальностью.

Близкой точки зрения, придерживался и К. Г. Юнг: «Не надо думать, что наше мировоззрение есть некое единственно правильное, “объективное” отражение действительности. Это всего лишь суеверие. На самом деле оно является не средством, с помощью которого мы постигаем истину, а лишь картиной, которую мы рисуем ради нашей души» [2, с. 12].

Иные акценты расставляет Э. Фромм: «Конечно, люди могут отрицать, что у них есть всеобъемлющая картина мира, и, тем не менее, можно с легкостью показать, что все их представления основываются на общепринятой, разделяемой членами их групп картине мира» [3, с. 22]. Помимо конвенционального происхождения картины мира ученый указывает две ее ведущие функции: ориентация в действительности и упорядочивание «обрушивающихся на каждого индивида впечатлений» [3, с. 23].

В советской психологии изучение картины мира началось в 1980-х гг. с фундаментальной работы А. Н. Леонтьева «Психология образа» [4], в которой решалась среди прочих задача определения методических направлений моделирования субъективного мира человека. Основатель теории деятельности трактует образ мира (или образ реальности) как основу жизнедеятельности человека, как целостный образ объективного мира, интерпретацию человеком действительности, позволяющий ему ориентироваться в ней (что в целом совпадает с представленными выше позициями зарубежных ученых).

По мнению А. Н. Леонтьева, образ мира – многомерное психическое образование, образуемое пятью «квазиизмерениями»: координаты пространства-времени и система значений (или смысловое поле). Образ мира образован тремя составляющими: чувственная ткань (впечатления различных модальностей), индивидуальное значение (присвоенное индивидом содержание общественного сознания) и личностный смысл («значение-для-меня»).

Можно выделить ряд базовых идей, которые объединяют представителей раз-

ных подходов к изучению картины мира. Во-первых, это понимание данного образования одновременно как результата жизнедеятельности субъекта и инструмента организации его взаимодействия с окружением. Во-вторых, наличие у картины мира многослойного, иерархического строения. В-третьих, признание двух основных источников ее происхождения: общественной практики и индивидуального опыта.

Сделанные обобщения позволяют предполагать, что происходящие в последние десятилетия изменения общественной практики, обусловленные широким распространением различных информационных устройств и технологий, которые фиксируются, например, как «дигимодернизм» (А. Кирби, 2009) или «цифровая повседневность» (М. С. Гусельцева, 2018), и, соответственно, накопление обширного индивидуального опыта взаимодействия с различными интернет-ресурсами будут вызывать определенные изменения и в картине мира пользователя этих ресурсов.

Целью настоящего исследования является проверка высказанной гипотезы, которая осуществляется в рамках когнитивного подхода к анализу обсуждаемого феномена. Категоризация как базовый познавательный процесс восприятия и понимания субъектом мира, в качестве своего итога реализуется в категориальных структурах сознания. Эти структуры имеют количественный параметр своего выражения, которым выступает когнитивная простота-сложность, т. е. большее количество категорий демонстрирует и больший объем знаний о мире. С учетом неограниченного объема интернет-информации можно конкретизировать высказанную гипотезу следующим образом: более активные web-пользователи будут обладать и большей когнитивной сложностью сознания.

Организация исследования

В исследовании, проводившемся на протяжении 2018–2020 гг., принимали участие 720 респондентов, среди которых 402 женщины и 318 мужчин. Возрастной диапазон выборки составил от 37 до 62 лет. Все участники исследования имеют высшее образование и являются работниками умственного труда (педагоги, медики, экономисты, юристы). Таким образом, выборка яв-

ляется гомогенной по двум параметрам: по возрасту и типу социализации, основные этапы которой всеми респондентами были завершены в «доцифровую» эпоху, и по характеру повседневного профессионального использования различных информационных источников (как печатных, так и электронных). Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

С целью изучения личных предпочтений взрослых в выборе информационных носителей была использована анкета с вопросами открытого типа, основными среди которых выступали следующие. Во-первых, это выбор ведущей знаковой информационной системы (печатный носитель или Интернет) в свободное время. Во-вторых, это количество свободного времени, уделяемое деятельности с данной системой.

Обработка данных анкетирования ожидаемо продемонстрировала, что большую часть выборки (360 взрослых) составляют респонденты, не имеющие каких-либо однозначных приоритетов в выборе источников информации. Это люди, которые с легкостью и удовольствием и читают книги, и пользуются цифровыми носителями.

Только незначительная часть выборки, а именно 15 % респондентов (108 человек), остаются приверженцами традиционной книги как носителя информации. Выбирают представители данной группы чтение по разным причинам: развивает мышление, речь, память, обогащает словарный запас, увлекает и др. Они отмечают не только физический дискомфорт у экрана (усталость глаз, укачивание), но и сравнительно худшее усвоение информации. В дальнейшем данная группа будет обозначаться как «субъекты читающие».

35 % (252 опрошенных) отдадут свой выбор Интернету, объясняя его разнообразием информации, большей доступностью содержания и его компактностью, «сжатостью» изложения материала и указывают при обращении к печатному тексту (особенно книге) на необходимость сосредоточения, сложности поиска информации, переживания скуки или тревоги. При последующем обсуждении представители этой группы будут фиксироваться как «активные интернет-пользователи».

Для проверки высказанной гипотезы о большей когнитивной сложности актив-

ных интернет-пользователей исследование категоризации понятия «мир» осуществлялось в двух полярных группах – субъектов читающих и активных интернет-пользователей. В качестве инструмента получения данных была использована методика семантического дифференциала в авторском варианте, поскольку и создатель данного метода Ч. Осгуд и другие ученые неоднократно подчеркивали, что не существует некоторого универсального набора дескрипторов (Osgood, Suci, Tannenbaum, 1957; В. Ф. Петренко, 2005; А. Г. Шмелев, 1982 и др.).

В использованном варианте семантического дифференциала экспериментальным материалом выступали 40 шкал, отбор которых в первую очередь был направлен на контроль субъективизма исследователя, риски которого в данном случае выражаются в возможности навязывания участникам исследования собственного словаря. Поэтому для снижения данных рисков были использованы 16 прилагательных, представленных в классическом предметном дифференциале Е. Ю. Артемьевой [5, с. 37] и 24 прилагательных, полученных в масштабном исследовании В. Ф. Петренко [6]. Данное исследование частично повторяло исследование Ч. Осгуда и его коллег (1957), П. Бентлера и А. Лавойе (1972) и представляло собой шкалирование 50 понятий из разных семантических классов по 45 шкалам семантического дифференциала. В итоге помимо классических факторов «Оценка», «Сила», «Активность» были воспроизведены факторы, аналогичные полученным Бентлером и Лавойе («Сложность», «Упорядоченность», «Реальность» и «Обычность»), а также специфический оценочный фактор «Комфортность» [6, с. 91–97].

Состав дескрипторов для каждой категории был уравновешен количественно: для универсальных факторов «Оценка», «Сила» и «Активность» по 7–8 прилагательных и по 4–5 для других факторов.

Были заданы униполярные шкалы, поскольку их использование «дает дополнительную “степень свободы” в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал, т. к. позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нормативно-языковой» [6, с. 206].

По заданным шкалам семантического дифференциала по 7-балльной шкале (от 1 до 7) участникам исследования предлагалось оценить несколько предметов и абстрактных понятий, среди которых было и понятие «мир».

Обработка данных, полученных с помощью семантического дифференциала, осуществлялась посредством факторного анализа. Для решения задачи моделирования категориальной структуры понятия «свобода» осуществлялось построение матрицы сходства дескрипторов при оценке одного объекта отдельно для разных экспериментальных групп (40 шкал на 100 испытуемых). Затем исходные матрицы (всего 8) подвергались процедуре факторного анализа. Факторный анализ во всех случаях осуществлялся посредством принятой в психо-семантике процедуры [6, с. 91, 98, 191, 225]: центроидный метод с извлечением главных компонент, включающий подпрограмму поворота факторных структур *varimax* (про-

грамма SPSS v. 16). Образующими факторами выступали только те дескрипторы, нагрузка которых имела высокую степень статистической значимости (для 40 переменных $r = 0,4$ при $p \leq 0,01$). Качественная интерпретация полученных данных проводилась на основании категорий, легших в основу семантического дифференциала.

Результаты и их обсуждение

Первичная обработка данных, заключающаяся в построении усредненных профилей оценок по двум выборкам – субъектов читающих и активных интернет-пользователей, показала, что результаты оказались статистически достоверно идентичными ($t = 0,89$ при критическом $t = 2,02$ для $p \leq 0,05$).

В таблицах 1 и 2 представлены те характеристики «мира», которые были наиболее высоко и наиболее низко оценены представителями разных групп.

Таблица 1. – Максимальные оценки понятия «мир»

Субъекты читающие		Активные интернет-пользователи	
красивый	6,18	красивый	6,95
энергичный	5,19	изменчивый	5,91
быстрый	5,8	активный	5,78
изменчивый	5,63	энергичный	5,63
активный	5,62	полезный	5,39

Данные таблицы 1 демонстрируют фактическое совпадение характеристик «мира», наиболее высоко оцениваемых представителями разных выборок.

В этих оценках акцентируются категории «Оценка» (красивый) и «Активность» (изменчивый, энергичный, активный, быстрый).

Таблица 2. – Минимальные оценки понятия «мир»

Субъекты читающие		Активные интернет-пользователи	
противный	2,13	противный	2,53
монотонный	2,6	глупый	2,9
глупый	2,72	горький	3,2
банальный	2,91	монотонный	3,24
сытый	3,26	банальный	3,5

Вполне ожидаемо, как показывает сравнительный анализ данных таблицы 2, оказались близки в разных группах и наименее присущие миру характеристики, среди которых опять доминируют оценочная категория (противный, горький) и категория активности (монотонный, сытый).

В итоге факторного анализа в двух группах респондентов было установлено разное количество факторов, значимых по

критерию Кайзера, а именно: в группе «субъектов читающих» – 14, а в группе активных интернет-пользователей – 12. Подобные результаты были получены и при использовании психометрического приема расщепления выборки пополам: у «субъектов читающих» при обоих расщеплениях присутствовало большее число факторов-категорий. Эти данные опровергают предположение о наличии определенных когни-

тивных преимуществ, обеспечиваемых более интенсивными интернет-практиками.

Большинство из выявленных факторов-категорий описывают очень низкий процент общей дисперсии, поэтому для дальнейшего анализа представляется целесообразным оставить только ведущие по валентности факторы-категории. Таких факторов, превышающих порог случайности по объясняемому разбросу значений, в разных вы-

борках оказалось одинаковое количество. Для удобства сравнительного анализа результаты факторизации содержатся в таблице 3, в которой рядом с названием фактора представлен процент его дисперсии, напротив дескриптора – его вес по фактору (отражены только статистически значимые нагрузки: $r = 0,31$ для $p \leq 0,05$, $r = 0,4$ для $p \leq 0,01$).

Таблица 3. – Категориальная структура понятия «мир»

№	Субъекты читающие		Активные интернет-пользователи	
1	Общая оценка (15,4 %)		Оценка негативная (18,99 %)	
	добрый	0,817	горький	0,852
	чистый	0,756	несчастный	0,808
	организованный	0,532	глупый	0,783
	приятный	0,516	монотонный	0,428
	прочный	0,376		
	полезный	0,320		
	доступный	0,316		
	горький	-0,322		
	несчастный	-0,373		
противный	-0,612			
2	Активность (10,31 %)		Активность (10,79 %)	
	энергичный	0,756	массивный	0,703
	быстрый	0,685	активный	0,669
	активный	0,650	энергичный	0,660
	смелый	0,528		
	возбуждающий	0,381		
3	Необычная сложность (7,8 %)		Обычность (6,97 %)	
	креативный	0,753	креативный	0,830
	редкий	0,650	универсальный	0,802
	изменчивый	0,367	возбуждающий	0,572
	простой	-0,440	редкий	0,474
4	Сила (6,07 %)		Реальность (5,85 %)	
	новый	0,832	очевидный	0,770
	сильный	0,468	банальный	0,651
	абстрактный	0,393	монотонный	0,636
			новый	0,554
5	Стабильность (5,6 %)		Оценка позитивная (5,8 %)	
	длительный	0,783	добрый	0,779
	полезный	0,707	приятный	0,704
	универсальный	0,584	чистый	0,548
	монотонный	-0,388	сытый	0,529
			сильный	0,380

При анализе данных факторного анализа, представленных в таблице 3, в первую очередь необходимо обратить внимание на наличие двух полюсных категорий в группе «субъектов читающих» (1, 3 и 5). Подобная внутренняя организация конструкторов также свидетельствует о большей когнитивной сложности и гибкости сознания в данной группе респондентов [6–8].

Первый, наиболее субъективно значимый фактор в двух выборках взрослых, представляет собой фактор «Оценки», которая в группе активных интернет-пользователей оказалась расщеплена на две категории: негативной оценки (1-й фактор) и позитивной (5-й фактор). Почему ведущим является именно отрицательное мировосприятие, еще нуждается в дополнительных

исследованиях. Второй фактор активности фактически является идентичным. Третий по валентности фактор также близок по содержанию. Однако в силу своей полярной структуры в группе «субъектов читающих» он представляет собой соединение двух категорий «Обычность» и «Сложность».

Заключение

Теоретически высказанная гипотеза о большей когнитивной сложности знаний о мире у активных интернет-пользователей в силу их большей включенности в поток объемной и разноплановой информации эмпирически не подтвердилась. Во-первых,

они обладают менее разветвленной категориальной сеткой сознания в данной области по сравнению с «субъектами читающими».

Во-вторых, все категории обладают простой однополярной структурой.

Указанные фактические данные позволяют говорить об определенной редукции, или уплощении, категориальной сетки сознания активных интернет-пользователей как о проблеме деформации в результате интернет-воздействия.

Объяснение такого деформирующего воздействия выступает перспективной дальнейших исследований в обозначенной проблемной области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Хайдеггер, М. Время картины мира : пер. с нем. / М. Хайдеггер // Время и бытие : сб. ст. и выступлений. – М. : Республика, 1993. – С. 41–63.
2. Юнг, К. Г. Проблемы души нашего времени : пер. с нем. / К. Г. Юнг. – М. : Прогресс, 1993. – 112 с.
3. Фромм, Э. Иметь или быть : пер. с англ. / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1990. – 282 с.
4. Леонтьев, А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
5. Артемьева, Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : МГУ, 1980. – 128 с.
6. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
7. Harnad, S. To cognize is to categorize: cognition is categorization / S. Harnad, H. Cohen, C. Lefebvre // Handbook of categorization in cognitive science. – Montreal : Elsevier; 2005. – P. 20–42.
8. Osgood, C. E. The measurement of meaning / C. E. Osgood, G. Suci, P. Tannenbaum. – Chicago : London : Un-ty of Illinois Press, 1957. – 342 p.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.12.2020

УДК 159.9:316.356.2;1599:64

Елена Алексеевна Бай*канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Yelena Bai***Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Social Work
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: pedagog65@mail.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Рассматривается актуальность исследования представлений юношей и девушек о браке, их отношения к разным формам брака, мотивов вступления в брак как компонентов готовности к брачно-семейным отношениям. Она обосновывается необходимостью формирования у молодежи ценностного отношения к браку как официально оформленным супружеским отношениям, являющимся основой семейной жизни. Проводится анализ теоретических источников по проблеме психологической готовности к браку современной молодежи, рассматриваются структурные и содержательные характеристики психологической готовности к браку. Представлены результаты исследования отношения к браку студентов гуманитарного профиля образования, которое проведено с использованием опросных методов (анкетирование) и модифицированной методики С. И. Голода «Мотивы вступления в брак». Установлено, что у большинства респондентов отношение к браку положительное. Они осознают необходимость учиться построению супружеских и семейных отношений, в том числе на примере родительской семьи, ведущими мотивами вступления в брак считают те, которые способствуют построению крепких отношений (любовь, общность взглядов и интересов, продление рода). Получены результаты о достаточно лояльном отношении молодежи к сожительству как к форме брака и бездетному браку. Для многих респондентов неприемлемы такие формы сожительства как гостевой и девственный брак, свингерство, гомосексуальный и фиктивный браки.

Psychological Readiness for Marriage of Student Youth

The introduction examines the relevance of the study of the ideas of young men and women about marriage, their relationship to different forms of marriage, motives for marriage as components of readiness for marriage and family relations. It is substantiated by the need to form in young people a value attitude towards marriage as an officially formalized marital relationship, which is the basis of family life. The main part analyzes the theoretical sources on the problem of psychological readiness for marriage of modern youth, examines the structural and content characteristics of psychological readiness for marriage. The paper presents the results of a study of attitudes towards marriage among students of the humanitarian profile of education (190 respondents), which was carried out using survey methods (questionnaires) and a modified methodology of S. I. Hunger «The motives for marriage». It was found that the majority of respondents have a positive attitude towards marriage. They are aware of the need to learn how to build marital and family relationships, including through the example of the parental family; the leading motives for marriage are those that contribute to building strong, lasting relationships (love, community of views and interests, procreation). The results were obtained about a fairly loyal attitude of young people to cohabitation as a form of marriage and childless marriage. At the same time, for many respondents, such forms of cohabitation as guest and virgin marriage, swingers, homosexual and sham marriage, polyandry and polygamy are unacceptable.

Введение

Психологи однозначно оценивают юность как период, в котором человек может пройти путь от неуверенного, непоследовательного отрока, притязающего на взрослость, к действительно самостоятельному взрослому человеку. Согласно утверждениям В. С. Мухиной, в юности перед молодым человеком остро встает проблема выбора жизненных ценностей и приорите-

тов, актуализируется и оформляется стремление сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), к другим людям, к моральным ценностям [1]. Подготовка к браку и семейной жизни, приобретение необходимых знаний и психологической готовности принять ответственность за брак и семью выступают важной задачей юношеского возраста.

О том, что данная задача решается современными молодыми людьми недостаточно эффективно, свидетельствует статистика разводов в нашей стране за последние годы, которая показывает, что распадается примерно половина всех заключенных браков. Молодежь все чаще задается вопросом «Зачем мне законный брак?» и отдает предпочтение построению карьеры и свободным партнерским отношениям. Ожидания молодых супругов часто оказываются неоправданными, принятые решения о браке не подкреплены намерениями нести ответственность за семью и сформированными навыками сотрудничества. Современные экономические, социальные и психологические трансформации ведут к обесцениванию брачно-семейных отношений, семьи как социального института. Опросы молодежи (Н. В. Курилович [2]) свидетельствуют о наличии противоречивой тенденции: с одной стороны, семья неизменно занимает лидирующие позиции в иерархии ценностных ориентаций юношей и девушек, с другой – у молодежи формируется лояльное отношение к так называемым альтернативным формам брака (сожительство), снижается значимость нравственного компонента психологической готовности к браку – установки на целомудрие, на принятие новых обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, стремление к согласованию ролевых ожиданий в вопросах нравственности.

Цель статьи – определить особенности отношения к браку и брачной мотивации студентов гуманитарного профиля образования.

Брак, как союз мужчины и женщины, в каждом обществе выглядит по-разному. Согласно исследованиям Г. В. Лагонды, для белорусской нормативной модели брака характерны такие особенности, как моногамия, добровольность вступления в брак; гетеросексуальность, зрелость субъектов, вступающих в брак; ориентация на создание семьи с детьми, юридическая закреплённость отношений. Если же по каким-либо причинам один или более признаков отсутствуют, то автор предлагает говорить об альтернативных формах брака [3]. Согласно Кодексу о браке и семье Республики Беларусь, Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. у молодежи важно формировать

культуру семейных отношений, ответственное отношение к браку, семье и воспитанию детей. Это означает, что необходима разработка и внедрение научно обоснованных программ, направленных на формирование у молодежи моральных оснований для вступления в брак.

В психологии существует понятие «готовность к браку», которое в большинстве работ определяется как интегральная категория. Однако понимание и описание ее компонентов различаются у разных авторов (О. С. Васильева, И. Ю. Зудилина, С. В. Жолудева, Н. В. Курилович, Г. В. Лагонда, Н. В. Маляров, А. Г. Харчев, В. В. Юстицкий, Э. Г. Эйдемиллер и др.). Так, в работе Н. В. Малярова готовность к браку включает: нравственный комплекс, готовность к межличностному общению и сотрудничеству, самоотверженность, эмпатийный комплекс, эстетическую культуру чувств и поведения личности, конструктивное разрешение конфликтов и способность регулировать свою психику и поведение [4]. Готовность к браку как сложноорганизованную структуру, включающую эмоциональный, когнитивный, оценочно-волевой и деятельностный компоненты, определяет О. В. Голубцова [5].

Анализ литературы показал, что для описания психологического компонента готовности к браку авторы используют разные термины: «психологическая готовность к браку» (И. Ю. Зудилина), «социально-психологическая готовность к браку» (С. В. Жолудева), «этико-психологическая готовность» (Т. В. Андреева, И. В. Гребенников, В. А. Сысенко). При этом они сходятся во мнении, что это интегральная характеристика, объединяющая мотивы, знания, умения, навыки и качества личности, обеспечивающие построение отношений супругов в браке и выраженные в когнитивном, мотивационном, операциональном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Наиболее близкой нам видится позиция И. Ю. Зудилиной [6], которая рассматривает психологическую готовность к браку как сложное многокомпонентное образование в личности человека, которое включает ценностные ориентации, брачную мотивацию, представления о супружеских отношениях, супружеские установки и ожидания.

Организация и методы исследования

В качестве исследуемых выступали студенты Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Общее количество респондентов – 190 человек (76 юношей, 114 девушек) в возрасте от 17 до 23 лет, обучающихся на 4 факультетах: социально-педагогическом, иностранных языков, физико-математическом, физического воспитания.

Для определения отношения студентов к браку нами была разработана авторская анкета. Она включала закрытые, полужакрытые и открытые вопросы, позволяющие выявить мнение респондентов о целомудрии, о добрых интимных отношениях, оценку приемлемости для них разных форм брака и роли родительской семьи в подготовке молодежи к браку, понимание респондентами необходимости учиться построению супружеских взаимоотношений и др.

Для выявления представлений студентов о мотивах заключения брака нами была адаптирована методика С. И. Голода

«Мотивы вступления в брак» [7]. В результате анализа литературы мы дополнили предлагаемый автором перечень мотивов следующими: желание иметь постоянного сексуального партнера; продление рода; побег от родительского контроля; «все так делают»; сексуальная совместимость. В итоге опросник состоял из 13 утверждений. Кроме того, респондентам предлагалось проанализировать мотивы по степени их значимости для собственного выбора брачного партнера и указать первые три позиции.

Сбор и количественная обработка эмпирического материала в рамках выполнения дипломного исследования провела студентка социально-педагогического факультета М. В. Охримук.

Описание результатов исследования

1. Отношение студентов к сожительству до брака.

Количественные показатели, отражающие отношение студентов к сожительству до брака, представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Оценка студентами сожительства до брака в зависимости от личной вовлеченности в данную форму отношений, %

Отношение	Личная вовлеченность в сожительство до брака	
	партнеры – другие люди	партнер – я
положительное	44	26
отрицательное	36	47
нейтральное	20	7
неопределенное	–	20
итого	100	100

Данные в таблице 1 показывают, что респонденты в 1,5 раза чаще высказываются в пользу сожительства до брака, если эта ситуация не касается лично их (44 и 26 % соответственно). Одни из них категоричны («Положительно. Обязательно (сожительствую) до заключения брака юридически»), другие демонстрируют общее лояльное отношение («Отношусь положительно, но в преимуществе официально зарегистрированный брак»). Однако на вопрос «Хотели бы Вы вступить в брак с человеком, который ранее не имел опыта интимных отношений, или с человеком, имеющим такой опыт?» ответы распределились иначе. Только четвертая часть студентов выборки указали, что опыт интимных отношений не имеет для них значения.

На отрицательную оценку респондентами сожительства до брака личная вовлеченность в данную форму отношений влияния практически не оказывает, т. к. различия в ответах незначительны (36 % и 47 %). Как отметили студенты, их оценка сложилась «благодаря воспитанию», что говорит о роли родителей в формировании у детей моральных установок и ценностей в будущих супружеских отношениях.

Пятая часть респондентов занимает нейтральную позицию в оценке сожительства до брака, если так поступают другие люди, и только 7 % придерживаются ее в ситуации, когда в качестве партнера выступают они сами. Это может свидетельствовать о высокой значимости для молодых людей данного этапа развития отношений между мужчиной и женщиной. Данные таб-

лицы указывают и на то, что студентам гораздо легче определиться с оценкой сожительств до брака других людей, чем своего поведения в аналогичной ситуации, либо они не захотели проявить свое истинное отношение к проблеме.

Следует отметить, что более половины (60 %) респондентов-юношей считают необходимым вступать в интимные отношения до брака, т. к. это позволяет «лучше и больше узнать друг друга, узнать, подходят ли они друг другу». Более трети респондентов-юношей не видят в этом необходимости, а некоторые не ответили на поставленный вопрос. Ответы респондентов-девушек отличались незначительно. В отличие от юношей они лишь давали более развернутое обоснование своей позиции, например, «это укрепит отношения в паре и поможет лучше узнать друг друга», «это неотъемлемая часть жизни, и нужно вступать в отношения до брака, чтобы проверить сексуальную совместимость». При этом среди девушек, признавших, что они имеют подобный опыт, 90 % тех, кто верит в положительное влияние совместной жизни до брака на формирование образа партнера. Среди тех, кто не имеет такого опыта, большинство (67 %), наоборот, не верят в это. Некоторые пока не знают ответа.

Спрашивая респондентов «Можете ли вы с уверенностью сказать, что ни о чем не

жалеете? (в связи с опытом интимных отношений)», мы установили, что 67 % девушек уверены в правильности своего поведения, однако 33 % сомневаются в этом. Что касается ответов юношей, то из них 60 % ответили утвердительно, 17 % сказали «нет», остальные 23 % не определились («не знаю»).

Следовательно, около половины респондентов негативно оценивают соительство до брака, не считая его необходимым для «проверки» отношений, а третья часть убедилась в этом на собственном опыте. Вместе с тем другая половина не видит в данном поведении ничего предосудительного, не придает ему значения либо не может сделать моральный выбор.

2. Отношения студентов к различным формам брака.

Прежде всего предполагалось узнать отношение студентов к браку в целом. Было выявлено, что большинство (82 %) молодых людей относится к браку положительно («Это важная составляющая жизни человека, необходимая для перехода в новый этап жизни»), еще 12 % – нейтрально, и отдельные студенты (6 %) не дали ответа. Важно, что молодые люди в целом понимают ценность брака и не отвергают его. Количественные показатели, отражающие отношение студентов к разным формам брака, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Отношение студентов к разным формам брака, %

Форма брака	Характер отношения				Итого
	положительно	отрицательно	нейтрально	неопределенно	
официальный	46	46	5	3	100
соительство	33	20	47	–	100
бездетный	52	46	–	2	100
гомосексуальный	38	48	–	14	100
свингерство	12	80	8	–	100
фиктивный	38	62	–	–	100

Результаты анализа полученных данных позволяют говорить о том, что у студентов в основном сложилось определенное отношение к разным формам брака.

Если говорить о позитивном восприятии брака, то первую позицию разделили официально зарегистрированный и бездетный браки (46 и 52 % соответственно). Оценки юридически оформленных супружеских отношений колебались от восторженных («Это наилучший вариант среди возможных форм!») до спокойных и погра-

ничных («Отношусь положительно, но считаю, что не стоит спешить с решением, необходимо узнать друг друга лучше и просто пожить вместе»). Положительная оценка бездетного брака отражала согласие респондентов с тем, что при определенных обстоятельствах (например, не получается забеременеть) супруги могут жить без детей, в этом нет ничего страшного, «Главное, чтобы муж и жена любили друг друга, а ребеночка можно взять в детском доме».

Вторую позицию (более трети ответов) заняли гомосексуальный, фиктивный браки (по 38 %) и сожитительство (33 %). Студенты обосновывали свои ответы следующими аргументами: «Положительно (сожитительство). Не вижу никаких плюсов в браке вообще»; «Я не вижу ничего плохого, если это их устраивает, и они не занимаются пропагандой» (гомосексуальный брак); «Это неплохой вариант брака по расчету», «Фиктивный брак может и превратиться со временем в настоящий» (фиктивный брак).

Меньше всего положительных оценок получила форма брака, называемая свингерством (обмен партнерами, прежде всего в интимном плане) – 12 %. Это были ответы юношей, которые считают, что оправданием ей служит желание людей преодолевать однообразие («Если хочется разнообразия в семейной жизни»). Респонденток-девушек в данной группе не было.

Анализируя отрицательное отношение студентов к разным формам брака, мы обнаружили, что самой неприемлемой формой оказалось свингерство (80 % ответов): «Мне это противно!». Большинство студентов (62 %) не согласны также с заключением фиктивных браков, считая, что «брак не должен быть пародией». Около половины юношей и девушек не приемлют гомосексуальный, бездетный и официальный форматы браков. Они говорят о том, что гомосексуальный брак – это извращение, и от таких браков не могут рождаться дети; что это грех; эмоционально негативно оценивают меньшинства: «Ненавижу ЛГБТ», «Мне это противно»; что семья без детей не выполняет одну из главных своих задач.

Обосновывая свою негативную оценку официального брака, респонденты апеллируют к тому, что не нужно «пополнять статистику разводов», тем самым проекти-

руя на себя неблагоприятную социальную ситуацию в сфере семьи и брака. Кроме того, молодые люди, вероятно, еще недостаточно осознают преимущества юридически оформленных супружеских отношений перед другими формами («Я отрицательно отношусь к браку. Если люди действительно умеют жить друг с другом с пользой для обоих, то в (официальном) браке нет необходимости»).

Сожительство как форма брачных отношений вызывает однозначно отрицательное отношение только у пятой части опрошенных. Респонденты обесценивают его («Это не брак, а ерунда»), адекватно воспринимают сущность («Для женщины – это иллюзия семьи, а для мужчины – иллюзия свободы»). Примечательно, что около половины студентов (47 %) характеризуются нейтральным отношением к сожительству, которое может измениться на негативное при условии целенаправленной систематической работы специалистов по формированию у молодежи ценности зарегистрированного брака и классической семьи. Вместе с тем в исследовании было обнаружено, что только около половины молодых людей хотели бы перенести в свою семью тот образец супружеских отношений, который был в их родительской семье. Несколько человек открыто заявили, что они недовольны отношениями родителей как супругов. При этом большинство юношей (60 %) и половина девушек считают, что родители обязаны заниматься подготовкой детей к браку.

3. Представления студентов о мотивах вступления в брак.

Количественный анализ ответов студентов о разных мотивах вступления в зарегистрированный брак и создания классической семьи представлен в таблице 3.

Таблица 3. – Представления студентов о мотивах вступления в брак, %

Мотив	Количество выборов
любовь	98
общность взглядов и интересов	76
продление рода	48
сексуальная совместимость	18
материальная обеспеченность будущего супруга (достаток)	14
чувство одиночества	8
ожидание ребенка	6
все так делают	6
побег от давления и родительского контроля	6
наличие у будущего супруга/супруги жилплощади	4

Окончание таблицы 3

желание иметь постоянного сексуального партнера	4
чувство сострадания (жалости)	4
случайность	2

Как следует из представленных в таблице данных, желание студентов создать семью в большинстве случаев обусловлено побуждениями, соответствующими ее назначению и смыслу. Мы провели анализ трех первых ранговых мест и выяснили, что самым распространенным мотивом является «любовь» (70 %). Несмотря на то что это конструктивный мотив, мы полагаем, что не все респонденты правильно понимают сущность любви, о чем свидетельствуют их оценки разных форм брака.

Несколько менее распространен мотив «общность взглядов и интересов» (второе место, 46 %). На третье место вышел мотив «продление рода» (36 %), который отражает достаточно сознательный подход к созданию семьи с точки зрения перспективы супружеских отношений.

Заключение

В результате проведенного исследования получены эмпирические данные, дополняющие научные представления о содержании некоторых компонентов психоло-

гической готовности к браку студенческой молодежи. Установлено, что современные студенты признают брак формой супружеских отношений, но характеризуются неоднозначным отношением к разным его формам.

1. Сожительство до брака негативно оценивают около половины респондентов, не считая его важным для «проверки» отношений; другая половина студентов не видит в данном поведении ничего предосудительного, не придает ему значения либо не может сделать моральный выбор.

2. В фокусе позитивного восприятия студентов находятся (по мере убывания): официально зарегистрированный и бездетный браки, гомосексуальный, фиктивный браки и сожительство, свингерство.

3. Представления студентов о мотивах вступления в брак отражают их стремление к созданию семьи на основе таких побуждений как любовь, общность взглядов и интересов, продление рода, которые имеют конструктивный характер при условии ориентации человека на классические ценности семьи и брака.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник / В. С. Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2003. – 456 с.
2. Курилович, Н. В. Брачно-семейные установки студентов Белорусского государственного университета / Н. В. Курилович / Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 64–72.
3. Лагонда, Г. В. Траектории брака: традиции и альтернативы [Электронный ресурс] / Г. В. Лагонда. – Режим доступа: <https://www.b17.ru/article/49367/>. – Дата доступа: 20.12.2020.
4. Шапиро, Б. Ю. Психологические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни / Б. Ю. Шапиро. – М. : Центр, 1983. – 40 с.
5. Голубцова, О. В. Проблема готовности студентов к вступлению в брак / О. В. Голубцова // Социальная защита и здоровье личности в контексте реализации прав человека: наука, образование, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 26–27 нояб. 2015 г. / Белорус. гос. сельскохоз. акад. – Минск : БГУ, 2016. – С. 365–368.
6. Зудилина, И. Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. Ю. Зудилина ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2008. – 27 с.
7. Волченкова, Е. В. Классификация и характеристика мотивов вступления в брак / Е. В. Волченкова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2014. – № 2 (34). – С. 31–36.

УДК 159.922.7

Виктория Александровна Ямаева
магистр психологии, преподаватель каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Viktoriya Yamayeva
Master of Psychology, Lecturer at the Department of Social Work
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: viktoriya_2209@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ МАТЕРЕЙ О ВНЕШНЕМ ОБЛИКЕ РЕБЕНКА

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей представлений детей, находящихся в начале и в конце младшего школьного возраста о своей внешности, а также представлений матерей о внешности своего ребенка. Установлены половые различия представлений о своем внешнем облике у детей, а также у их матерей. У девочек в большей степени сформирован целостный образ своего внешнего облика, в отличие от мальчиков. Содержание представлений о своем внешнем облике у детей 9–10 лет, имеющих избыточную массу тела, включает в себя неудовлетворенность своим телом. Представления матерей о внешнем облике ребенка имеет связь с возрастом ребенка. Детей 6–7 лет матери оценивают более реалистично, и образ ребенка в сознании матери более привлекательный, чем образ ребенка 9–10 лет. Матери большинства детей с особенностями физического облика изображают своих детей стройными, без каких-либо внешних телесных дефектов, что демонстрирует нереалистичность их представлений о теле своего ребенка и неприятие тела ребенка.

Features of the Ideas of Primary School Children and Their Mothers about the External Appearance of the Child

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of the perception of children at the beginning and at the end of primary school age about their appearance, as well as the ideas of mothers about the appearance of their child. Established gender differences in the ideas about their external appearance in children, as well as in their mothers. Girls have a more holistic image of their external appearance, in contrast to boys. The content of ideas about their external appearance in overweight children of 9–10 years old includes dissatisfaction with their body. Mothers' ideas about the appearance of the child are related to the age of the child. Mothers evaluate children 6–7 years old more realistically and the image of the child in the mother's mind is more attractive than the image of a child of 9–10 years old. Mothers of most children with physical disabilities portray their children as slender, without any external bodily defects, which demonstrates the unreality of their ideas about the body of their child and their rejection of the body of the child.

Введение

В настоящее время все чаще мы сталкиваемся с проблемами неудовлетворенности детей своей внешностью. Наличие нереалистичных представлений о своем внешнем облике у детей младшего школьного возраста является предпосылкой возникновения различного рода аддикций, связанных с телом, у детей в подростковом возрасте. Единство восприятия, представлений и оценок человеком своего тела и внешности многие авторы понимают, как образ телесного «Я» [1–3]. П. Шильдер [4] утверждает, что образ тела динамичен и складывается на основе телесного опыта: содержание образа телесного «Я» носит субъективный характер. Оно складывается на основе представлений ребенка о своем

теле, которые формируются путем соотношения своего тела со стандартами красоты, пропагандируемыми в обществе, а также на основе внешних оценок окружающих (близких взрослых и сверстников). Ключевой составляющей образа телесного «Я» В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. Н. Панферов, В. А. Лабунская считают внешний облик (внешность). Внешний облик можно описать как совокупность анатомических, функциональных и социальных признаков человека, отличающих его от других людей. Самовосприятие внешнего облика более детально описано А. А. Бодалевым [5], который выделяет такие его компоненты, как физический облик (тип сложения, половые, возрастные и расовые особенности, лицо и его черты, волосы), функциональные при-

знаки (мимика, жесты, осанка, голос, походка, взгляд, улыбка), «оформление» внешнего облика (одежда, прическа, украшения, имидж, стиль). Уже в младшем школьном возрасте наблюдаются половые различия в отношении к своей внешности. Важно понимать роль родительских представлений о внешности ребенка, внешний

образ ребенка в сознании родителей, т. к. родители транслируют этот образ ребенку.

Цель статьи – описать особенности представлений детей младшего школьного возраста и их матерей о внешнем облике ребенка. В качестве исследуемых выступили дети, находящиеся в начале и в конце младшего школьного возраста, а также их матери (таблица).

Таблица. – Выборка исследования

Дети	6–7 лет (1 класс)						9–10 лет (4 класс)					
	с НТ		с ИМТ		с ДЦП		с НТ		с ИМТ		с ДЦП	
	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж	м	ж
	24	30	10	10	11	9	20	30	10	10	9	11
	54		20		20		50		20		20	
Всего	94						90					
Матери	54		19		20		46		20		19	
Всего	93						85					

Примечание – НТ – нормотипичное тело, ИМТ – избыточная масса тела, ДЦП – детский церебральный паралич.

Методы исследования

Обследование детей младшего школьного возраста проводилось с помощью проективной модифицированной методики «Автопортрет», направленной на выявление представлений ребенка о своей внешности. Для анализа автопортретов были отобраны критерии, касающиеся только внешних характеристик, которые отражают особенности образа телесного «Я» ребенка. Испытуемым предлагали пустой лист бумаги, разноцветные карандаши и инструкция: «Перед тобой лист бумаги. Нарисуй на нем себя». Основными критериями для анализа детских рисунков стали: 1) рисунок в полный рост или рисунок только бюста (удовлетворенность своим телом или неудовлетворенность некоторыми частями тела: животом, бедрами, ягодицами); 2) реалистичность или символичность изображения (сформированность или несформированность образа «Я»); 3) демонстративность (повышенная потребность во внимании к себе, желание украсить себя и быть привлекательным для других людей).

Обследование матерей проводилось с помощью модифицированной проективной методики «Портрет ребенка», направленной на выявление представлений родителей о внешнем облике и теле ребенка. Испытуемым предлагался пустой лист бумаги, разноцветные карандаши и инструкция: «Пе-

ред Вами лист бумаги. Нарисуйте, пожалуйста, своего ребенка». Критериями для анализа родительских рисунков стали те же критерии, которые использовались для анализа рисунков: рисунок в полный рост или только бюст, реалистичность или схематичность изображения и наличие признаков демонстративности.

Описание результатов исследования

1. Результаты применения модифицированной проективной методики «Автопортрет». В начале младшего школьного возраста большинство девочек и мальчиков (53 и 67 % соответственно) рисуют себя в полный рост, а 47 % девочек и 33 % мальчиков рисуют только бюст. В то же время реалистичность рисунков наблюдается у 93 % девочек и 58 % мальчиков. Схематичное изображение себя в большей степени наблюдается у мальчиков (42 %). У 67 % девочек и 13 % мальчиков на рисунках отмечены черты демонстративности, выражающейся в потребности во внимании и желании понравиться.

Различия в схематических и реалистичных рисунках мальчиков и девочек статистически значимы по χ^2 -критерию Фишера ($\chi^2_{эмп} = 3,21$, $\chi^2_{кр} = 2,31$ при $\alpha \leq 0,01$). Таким образом, у девочек в отличие от мальчиков в большей степени сформирован целостный образ «Я».

Анализ рисунков детей 6–7 лет с избыточной массой тела (ИМТ) показал, что большинство мальчиков (90 %) рисуют себя во весь рост, а 60 % девочек предпочитают рисовать только свой бюст. Различия статистически значимы по ϕ -критерию Фишера ($\phi_{\text{эмп}} = 2,52$, $\phi_{\text{кр}} = 2,31$ при $\phi \leq 0,01$), т. е. девочки в большей степени по сравнению с мальчиками не удовлетворены отдельными частями своего тела. В то же время большинство девочек (80 %) предпочитают рисовать себя реалистично, а 60 % мальчиков – схематично. Различия статистически значимы по ϕ -критерию Фишера ($\phi_{\text{эмп}} = 1,89$, $\phi_{\text{кр}} = 1,64$ при $\phi \leq 0,05$), т. е. в данной группе также отмечается более высокий уровень сформированности образа Я у девочек. Так же, как у детей с нормотипичным телом (НТ), у девочек преобладает проявление на автопортретах черт демонстративности и выраженной потребности во внимании (70 %), в то время как у мальчиков данные признаки наблюдаются реже (30 и 10 %). У девочек большое значение имеет желание быть привлекательными для окружающих.

Анализ автопортретов детей с НТ в конце младшего школьного возраста показал, что большинство детей (53 % девочек и 55 % мальчиков) изображают себя во весь рост. Однако реалистичность изображения чаще наблюдается в рисунках девочек (80 %), в то время как реалистичность в рисунках мальчиков составляет всего 35 %. Мальчики чаще всего рисуют себя схематично (35 %), что свидетельствует о несформированности у них целостного образа «Я». Такие характеристики, как демонстративность и потребность во внимании в большей степени представлены на рисунках девочек (67 %), в то время как на рисунках мальчиков они составляют всего лишь 15 %. Для девочек в отличие от мальчиков внешняя положительная оценка их внешности и тела является очень важной.

Рисунки детей 9–10 лет с ИМТ показали, что как мальчики, так и девочки предпочитают рисовать только бюст своего тела (80 % девочек и 70 % мальчиков). Возможно, это связано с неудовлетворенностью своей фигурой (животом, бедрами, ягодицами) и нежеланием ее изображать. Реалистичность изображений наблюдается у 70 % девочек и 80 % мальчиков. Потребность во внимании в большей степени проявлена на

рисунках девочек (80 %), что отражается в желании девочек понравиться окружающим.

Различия между девочками 9–10 лет с НТ и с ИМТ оказались статистически значимы по ϕ -критерию Фишера при изображении рисунка в полный рост или изображении только бюста ($\phi_{\text{эмп}} = 1,94$, $\phi_{\text{кр}} = 1,64$ при $\phi \leq 0,05$). Девочки с НТ чаще, чем девочки с ИМТ, предпочитают рисовать себя во весь рост, что говорит о том, что девочки с ИМТ замечают особенности своей фигуры и не хотят ее демонстрировать на рисунке.

2. Результаты применения модифицированной проективной методики «Портрет ребенка».

Для интерпретации рисунков мы выделили основные показатели: рисунок во весь рост, рисунок только бюста ребенка, демонстративность, реалистичность и схематичность изображения. Показатель рисунка в полный рост ребенка обозначает, что родители удовлетворены его телом и могут это отразить, рисунок только бюста ребенка показывает, что родители не хотят отражать на рисунке тело ребенка. К признакам демонстративности мы отнесли различные детали, которыми родители хотели украсить ребенка (рисунки на одежде, мелкие детали одежды, цветы, игрушки, яркие губы и большие ресницы у девочек, украшения в волосах и др.) с целью сделать его более привлекательным в глазах окружающих. Реалистичность рисунка отражается в изображении фигуры человека и в выделении основных частей тела. Схематичность рисунка отражается в изображении ребенка в качестве какого-то иного объекта или контурного изображения человека, без выделения основных частей тела. Около 30 % родителей каждой группы детей отказались рисовать своего ребенка, объясняя свой отказ неумением рисовать.

Анализ рисунков родителей портретов детей показал, что большинство родителей детей 6–7 лет с НТ (как мальчиков, так и девочек) предпочитают рисовать ребенка в полный рост (88 % матерей девочек, 73 % мальчиков) и реалистично (58 % матерей девочек и 93 % мальчиков). Демонстративность в большей степени наблюдается в изображениях мамами девочек (71 %), в то время как в изображениях мальчиков – только 53 %. Мама детей 6–7 лет с ИМТ в большинстве рисуют детей во

весь рост (86 % матерей девочек и 57 % мальчиков) и реалистично (100 % матерей девочек и 43 % мальчиков). Демонстративность в большей степени проявляется на рисунках девочек (71 %), в то время как на рисунках мальчиков только 29 %. Мамы детей с ДЦП предпочитают рисовать ребенка в полный рост (75 %), но изображают преимущественно нереалистично (58 %). Демонстративность в данной группе проявляется меньше: только 30 % мам украшают рисунок своего ребенка.

Матери детей 9–10 лет с НТ в большинстве своем изображают ребенка во весь рост (67 % матерей девочек и 50 % мальчиков) и реалистично (73 % матерей). В рисунках 76 % матерей девочек и 50 % мальчиков наблюдаются признаки демонстративности. 67 % родителей девочек 9–10 лет с ИМТ рисуют ребенка во весь рост, в то время как родители мальчиков в 57 % рисуют только бюст ребенка. Показатель демонстративности в данной группе несколько ниже: у девочек он составляет 50 %, а у мальчиков – 43 %. Мамы детей с ДЦП предпочитают рисовать ребенка в полный рост (71 %) и реалистично (71 %). Признаки демонстративности отображены в равной степени в рисунках тела девочек и мальчиков (29 %), что существенно ниже показателей демонстративности в других группах.

Таким образом, матери девочек в большей степени, чем матери мальчиков, стремятся украсить своего ребенка, тем самым показывая важность внешней привлекательности девочек в сознании матерей. Наблюдается динамика изменений в рисунках родителей детей 6–7 и 9–10 лет. Количество матерей детей 6–7 лет с НТ (81 %), с ИМТ (72 %) и с ДЦП (75 %), нарисовавших ребенка во весь рост, выше количества матерей детей 9–10 лет с НТ (59 %), с ИМТ (55 %) и с ДЦП (71 %). Это значит, что к концу младшего школьного возраста увеличивается родительская неудовлетворенность телом ребенка, что не связано с особенностями физического облика ребенка.

Различия в реалистичности изображения своего ребенка наблюдаются в группе матерей детей с ИМТ. Так, детей 6–7 лет

72 % матерей рисуют реалистично, а детей 9–10 лет – только 54 %. Следовательно, к концу младшего школьного возраста особенности тела ребенка становятся для матерей более заметными и менее привлекательными. Интересен тот факт, что родители детей с особенностями физического облика изображают своих детей стройными, без каких-либо внешних телесных дефектов, что демонстрирует нереалистичность их представлений о теле своего ребенка и принятие тела ребенка.

Заклучение

В исследовании получены эмпирические доказательства различий представлений о своем внешнем облике у детей младшего школьного возраста

1. Представления девочек младшего школьного возраста о своем внешнем облике отличаются реалистичностью, наличием потребности во внимании, проявлении черт демонстративности, а также желаний украсить свою внешность, чтобы быть привлекательными для окружающих. В то время как представления мальчиков младшего школьного возраста отличаются схематичностью изображения, что свидетельствует о несформированности у них целостного представления о своем внешнем облике. Та же закономерность наблюдается и в рисунках матерей.

2. В конце младшего школьного возраста как мальчики, так и девочки с ИМТ стремятся не изображать свою фигуру в полный рост, предпочитая рисовать только бюст своего тела, что может свидетельствовать о принятии детьми своего тела.

3. Представления матерей о внешнем облике ребенка имеют связь с возрастом ребенка. Детей 6–7 лет матери оценивают более реалистично, и образ ребенка в сознании матери более привлекательный, чем образ ребенка 9–10 лет. Матери большинства детей с особенностями физического облика изображают своих детей стройными, без каких-либо внешних телесных дефектов, что демонстрирует нереалистичность их представлений о теле своего ребенка и принятие тела ребенка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И. С. Кон – М., 1984. – 335 с.

2. Крыжко, Е. В. Влияние психологической коррекции на личность подростков с церебральным параличом / Е. В. Крыжко // Изв. Урал. отд-ния РАО. Образование и наука. – 2007. – С. 37–40.
3. Соколова, Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.
4. Шильдер, П. Актуальные проблемы исследования образа тема / П. Шильдер, С. С. Таурова // Психол. вестн. Урал. гос. ун-та. – 2009. – Вып. 8. – С. 142–154.
5. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М., 1982. – 200 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.12.2020

УДК 159.99 (075.8)

Диана Эдвардовна Синюк

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Diana Siniuk

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Psychology

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: dianas70@yandex.ru**ВЗАИМОСВЯЗЬ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
И СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Эмпирически доказано, что у большинства старшеклассников выявлены эгалитарные гендерные представления, предполагающие равные возможности для личностной и профессиональной самореализации мужчин и женщин. Пятая часть старшеклассников характеризуется традиционными гендерными представлениями, т. к. ориентирована на семью, в которой все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские». Десятая часть старшеклассников предпочитает неопределенный тип семьи, т. е. их гендерные представления еще не сформированы. При этом у родителей обследованных старшеклассников чаще встречаются традиционные гендерные представления. Более чем у половины девушек и юношей выявлен андрогинный психологический пол личности, характерной особенностью которого является сочетание в себе проявления как мужских, так и женских качеств. Установлено, что старшеклассники, родители которых используют авторитарный стиль воспитания, значимо чаще характеризуются эгалитарными гендерными представлениями. Старшеклассники, родители которых используют негармоничные стили воспитания (авторитарный, индифферентный), как правило, характеризуются традиционными или неопределенными гендерными представлениями. При этом установлено, что чем прогрессивнее гендерные представления у родителей, тем гармоничнее предпочитаемые ими стили семейного воспитания.

**Correlation Between Gender Perceptions
and Styles of Family Education of High School Students**

The correlation between gender representations and styles of family education of high school students. It has been empirically proven that the majority of high school students have egalitarian gender beliefs, while their parents are more likely to have traditional gender beliefs. It was found out that high school students whose parents use an authoritative style of education are significantly more often characterized by egalitarian gender perceptions. High school students whose parents use inharmonious parenting styles (authoritarian, indifferent), as a rule, are characterized by traditional or vague gender perceptions. At the same time, it was found out that the more progressive the gender perceptions of the parents are, the more harmonious their preferred styles of family education are.

Введение

Последние десятилетия характеризуются не только заметными изменениями в экономической и политической жизни современного общества, но и трансформациями в сфере гендерных отношений и форм семейной жизни. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения социальных и социально-психологических аспектов отношений в семье, вызванная потребностью пересмотра традиционного гендерного порядка, основным следствием которого является сближение мужских и женских ролей и статусных позиций в обществе и в семье. Не случайно в настоящее время

отмечается увеличение исследований в области изучения гендерной проблематики (Т. В. Бендас, В. Е. Каган, И. С. Кон, И. С. Клецина, В. А. Перегудина, И. В. Романов, С. А. Филиппова и др.).

Мы выяснили, что гендерные представления в социально-психологической литературе рассматриваются как обусловленные социумом понятия, взгляды, утверждения и объяснения относительно распределения ролей и статусных позиций мужчин и женщин в обществе [1]. Основные функции гендерных представлений заключаются в оказании помощи людям при определении своего отношения к системе су-

ществующих в обществе нормативных предписаний о должном поведении мужчин и женщин, а также при выработке собственного стиля поведения в процессе исполнения гендерных ролей. Таким образом, гендерные представления ориентируют поведение людей в изменяющихся социокультурных условиях [2, с. 317].

Гендерные представления формируются в процессе осмысления социальной действительности, т. к. являются продуктом доминирующей в обществе в конкретный исторический период гендерной идеологии. Гендерная идеология представляет собой согласованную систему взглядов и представлений о социальном статусе и нормативном содержании ролей мужчин и женщин, которые они должны исполнять. Существует два основных типа гендерной идеологии – традиционная и эгалитарная; эти типы гендерной идеологии отражаются и в гендерных представлениях [3].

В соответствии с традиционными (патриархатными) гендерными представлениями половые различия переносятся на сферу социальной жизни, поэтому личностные характеристики мужчин и женщин и их социальные роли противоположны. В традиционных гендерных представлениях берется за основу принцип жесткой дифференциации мужских и женских ролей, т. е. существуют специфически «мужские» и «женские» роли. При этом именно мужчины должны занимать лидирующие позиции в обществе, т. к. по сравнению с женщинами в личностном плане они более совершенны. Традиционно-патриархатные представления об особенностях функционирования мужчин и женщин в социуме, внедренные в культурные дискурсы и носящие характер скрытых предписаний, распространены среди представителей разных слоев населения.

Согласно эгалитарным гендерным представлениям мужчины и женщины, как представители социальных групп, во многом похожи. Следовательно, нет причин для жесткой дифференциации мужских и женских ролей. Поэтому социальные роли мужчин и женщин взаимозаменяемы. А существующая гендерная дифференциация и поляризация является не биологически предопределенной, а социально сконструированной. При этом существующие объективно биологические особенности каждого по-

ла не могут служить оправданием гендерного неравенства. Следовательно, эгалитарные гендерные представления – это взгляды, предполагающие равные возможности для личностной и профессиональной самореализации мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности.

Гендерные представления формируются с раннего детского возраста в процессе так называемой социализации, которая в современной науке рассматривается как двусторонний процесс, включающий, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, в систему социальных связей, а с другой – процесс активного воспроизводства этой системы индивидом в его деятельности [4]. Процесс усвоения норм, правил поведения, установок в соответствии с социокультурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе в науке принято называть гендерной социализацией [3; 5]. В ходе гендерной социализации усваиваются сформировавшиеся в культуре представления о том, как следует вести себя мальчику и девочке, юноше и девушке, какими личностными качествами должны обладать мужчины и женщины.

Процесс гендерной социализации осуществляется под действием ряда факторов, важнейшим из которых, по мнению исследователей, является семья с ее характером исполнения родительских ролей в воспитании. Стиль семейного воспитания не только устанавливает характер взаимодействия внутри семьи, но и влияет на самовосприятие и гендерную идентичность детей. Поэтому мы решили выяснить, существует ли взаимосвязь гендерных представлений и стилей семейного воспитания старшеклассников, т. к. в юношеском возрасте гендерные представления уже приобретают оформленный характер.

Для решения поставленной цели мы использовали следующие методики. Опросник «Пословицы» (автор И. С. Клецина) позволил нам определить степень подверженности испытуемых традиционным представлениям о разделении ролей в семье. По утверждению автора, результаты могут свидетельствовать о гендерных установках испытуемых. Методика состоит из 15 утверждений, касающихся супружеских отно-

шений. Исходя из характера распределения семейных ролей, выделяются три типа семей: традиционные, эгалитарные и промежуточные. Соответственно, и гендерные установки могут быть традиционными, эгалитарными и промежуточными. «Полоролевой опросник» (С. Бэм) использовался нами для выявления психологического пола и определения степени андрогинности, маскулинности и феминности личности старшеклассников. Для определения стилей семейного воспитания, характерных для родителей старшеклассников, использовался опросник «Стратегии семейного воспита-

ния» (Э. Хоу). Выборку исследования составили 50 старшеклассников в возрасте 16–17 лет (24 юноши и 26 девушек), а также их родители в количестве 50 человек. Сбор эмпирических данных был осуществлен А. И. Васильченко.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучая гендерные представления старшеклассников, в первую очередь рассмотрим психологический пол их личности (таблица 1).

Таблица 1. – Психологический пол юношей и девушек

Биологический пол	Психологический пол					
	андрогинный		феминный		маскулинный	
	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%	абсолютное значение	%
Девушки	14	54	7	27	5	19
Юноши	13	54	5	21	6	25

Как следует из таблицы 1, более чем у половины девушек (54 %) обнаружен андрогинный психологический пол личности, характерной особенностью которого является сочетание в себе проявления как мужских, так и женских качеств. Более чем у четверти девушек (27 %) выявлен феминный тип, в котором сочетаются такие качества, как уступчивость, мягкость, чувствительность, застенчивость, нежность, сердечность, способность к сочувствию, сопереживанию. Почти у пятой части респонденток (19 %) обнаружен маскулинный пол личности, типичными чертам которого традиционно являются независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе. В выборке девушек недифференцированный психологический пол не выявлен. Таким образом, у девушек несколько чаще встречается андрогинный пол личности.

Далее выясним психологический пол личности юношей, участвующих в настоящем исследовании. Более чем у половины старшеклассников (54 %) встречается сочетание как мужских, так и женских качеств (андрогинный пол личности). Четверть юношей характеризуются маскулинным ти-

пом. Примерно у пятой части юношей (21 %) обнаружен феминный психологический пол. Недифференцированный психологический пол у обследованных юношей не выявлен.

Таким образом, в двух группах респондентов преобладают лица с андрогинным типом личности. В соответствии с существующими представлениями индивид не обязательно является носителем четко выраженной психологической маскулинности или феминности. В личности могут быть на паритетных началах представлены существенные черты как маскулинного, так и феминного типов. При этом предполагается, что у андрогина эти черты представлены гармонично и взаимодополняемо. Считается, что такая гармоничная интеграция маскулинных и феминных черт повышает адаптивные возможности андрогинного типа. Поэтому в современном мире андрогинный психологический пол личности многими исследователями считается наиболее адаптивным.

Далее рассмотрим гендерные установки старшеклассников и их родителей. Результаты исследования двух групп опрошенных отражены на рисунке 1.

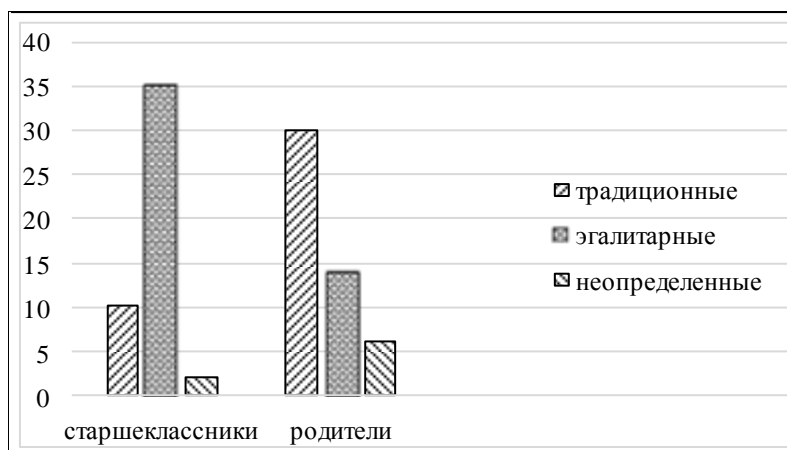


Рисунок 1. – Гендерные установки старшеклассников и их родителей о распределении ролей в семье

При анализе данных рисунка 1 мы выяснили, что большинство обучающихся (70 %) предпочитают эгалитарный тип семьи, для которого характерно совместное разделение ролей без дифференциации их на сугубо «мужские» и «женские», таким семьям присуща взаимозаменяемость супругов в домашних делах. Пятая часть старшеклассников ориентирована на традиционную семью, в которой все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские», и большую часть этих обязанностей выполняет жена. При этом мы выяснили, что лишь десятая часть старшеклассников предпочитает неопределенный тип семьи, в котором не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей.

Вместе с тем большая часть родителей старшеклассников (60 %) выбирает традиционный тип семьи с распределением обязанностей в зависимости от пола. Более четверти близких взрослых (28 %) предпочитают эгалитарный тип семьи. Реже взрослое поколение (в 12 % случаев) ориентировано на неопределенный тип семьи.

В ходе исследования заметны различия в предпочитаемом типе семьи двух поколений. Большинство старшеклассников предпочли эгалитарный тип семьи, что можно объяснить следующим. Современная тенденция к равноправию способствует «размытию» границ традиционных распределений обязанностей на «мужские» и «женские». В настоящее время в семьях все больше стремятся к партнерским отношениям. Результаты второй группы опрошенных свидетельствуют о предпочтении взрослыми традиционного института семьи. Это можно

объяснить особенностями их воспитания и социализации в другой социальной среде.

На следующем этапе анализа рассмотрим предпочитаемые родителями старшеклассников стили воспитания (рисунок 2). Чаще всего в ответах респондентов встречается выбор в пользу авторитетного стиля воспитания (52 %), который предполагает осознание родителями важности собственной роли в становлении личности детей и уважение их прав на саморазвитие. Этот стиль, по мнению специалистов, является наиболее благоприятным для формирования личности детей, способствует их успешной социализации. Дети учатся договариваться в семье, выстраивать отношения, основанные на доверии и взаимном уважении. При этом у них формируется осознанная дисциплина.

Более чем у четверти родителей (28 %) выявлен авторитарный стиль воспитания, который характеризуется наличием представлений о том, каким должен вырасти ребенок. Родители предъявляют к детям высокие и необоснованные требования, ограничивают их самостоятельность, осуществляют жесткий контроль. При воспитании старшеклассников, у которых уже сформировано чувство взрослости, данный стиль воспитания, на наш взгляд, неприемлем, т. к. порождает многочисленные детско-родительские конфликты и формирует восприятие образа близких взрослых как врагов. Более независимые старшеклассники сопротивляются и бунтуют. Последствиями такого стиля воспитания являются робость, неуверенность, чувство внешнего контроля, которое основывается на чувстве вины или страха перед наказанием.

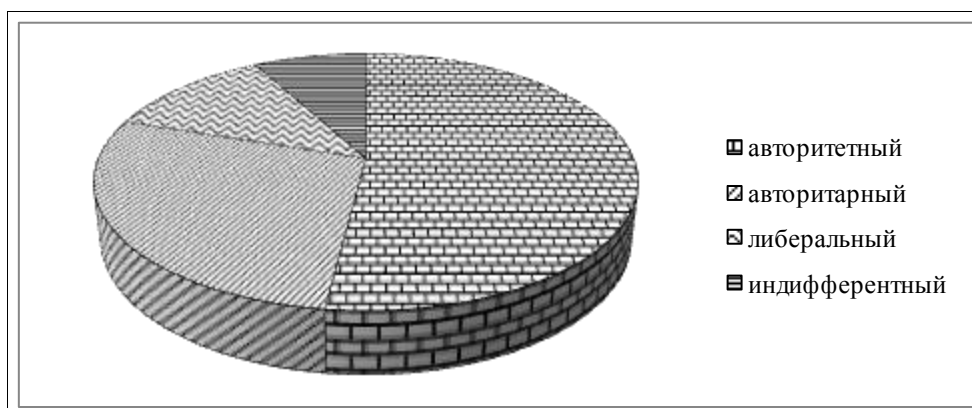


Рисунок 2. – Стили воспитания старшекласников родителями, %

Более десятой части родителей (12 %) характеризуются либеральным стилем воспитания. Такой стиль (гипоопека) характеризуется высокой ценностью ребенка в глазах родителей и доверием, однако способен формировать у детей отсутствие критичности, которое в будущем может приводить к конфликтным ситуациям, когда юноша встретится с точкой зрения, отличающейся от его собственной. Также у молодых людей, воспитанных в либеральном стиле, могут возникать сложности в установлении эмоциональных связей. С другой стороны, воспринимая недостаток руководства со стороны родителей как проявление равнодушия и эмоционального отторжения, дети могут чувствовать страх и неуверенность.

У незначительной части родителей (8 %) выявлен индифферентный стиль воспитания, который состоит в том, что для них вопросы воспитания не являются приоритетными. Поэтому возникающие проблемы детям приходится решать самостоятельно. По мнению специалистов, отсутствие участия и поддержки со стороны родителей могут сформировать у детей, воспи-

танных в индифферентном стиле, недоверие к миру.

На заключительном этапе анализа проведем сравнительный анализ полученных результатов. Рассмотрим сочетание психологического пола и гендерных представлений юношей (таблица 2). Как следует из таблицы 2, более половины юношей (54,17 %) характеризуются сочетанием андрогинного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений. На наш взгляд, данное сочетание является наиболее благоприятным для жизни в современном обществе, т. к. гармоничная интеграция маскулинных и фемининных черт, а также их взаимодополняемость повышает адаптивные возможности человека. Более десятой части юношей (12,5 %) сочетают в себе маскулинный психологический пол, типичными чертами которого являются независимость, напористость, доминантность, агрессивность, склонность к риску, самостоятельность, уверенность в себе и, соответственно, традиционные гендерные представления.

Таблица 2. – Взаимосвязь психологического пола и гендерных представлений юношей, %

Психологический пол	Гендерные представления	%
андрогинный	эгалитарные	54,17
маскулинный	традиционные	12,5
маскулинный	неопределенные	8,33
феминный	традиционные	8,33
феминный	эгалитарные	8,33
феминный	неопределенные	4,17
маскулинный	эгалитарные	4,17

Менее десятой части респондентов (8,33 %) характеризуются сочетанием маскулинного психологического пола и неопределенных

гендерных представлений. У та-кого же количества юношей выявлено сочетание феминного психологического пола и традици-

онных гендерных представлений, феминного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений. Реже всего в выборке юношей (4,17 %) представлено сочетание феминного психологического пола и неопределенных гендерных представлений,

а также маскулинного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений.

Проанализируем сочетание психологического пола и гендерных представлений девушек (таблица 3).

Таблица 3. – Взаимосвязь психологического пола и гендерных представлений девушек, %

Психологический пол	Гендерные представления	%
андрогинный	эгалитарные	46,15
маскулинный	эгалитарные	19,23
феминный	эгалитарные	15,38
феминный	традиционные	7,69
андрогинный	традиционные	7,69
маскулинный	неопределенные	3,85

Из данных, представленных в таблице 3, следует, что опрошенные девушки чаще (в 46 % случаев) характеризуются сочетанием в себе андрогинного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений. Пятая часть респонденток (19,23 %) являются носителями маскулинного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений. У 15,38 % старшеклассниц выявлено сочетание феминного типа и эгалитарных гендерных представлений. Незначительная часть обследованных девушек (7,69 %) характеризуются феминным психологическим полом и традиционными гендерными представлениями, такое же количество опрошенных – андрогинным

типом и традиционными гендерными представлениями. Реже всего у респонденток встречается сочетание маскулинного психологического пола и неопределенных гендерных представлений.

Таким образом, мы выяснили, что у юношей и девушек, участвовавших в нашем исследовании, доминирует сочетание андрогинного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений.

При сравнении полученных результатов мы также выясняли связи между изучаемыми признаками с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (таблица 4).

Таблица 4. – Значимость корреляционных связей между изучаемыми признаками

Сравниваемые показатели	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s)
гендерные представления родителей / стиль воспитания	0,631**
гендерные представления детей / стиль семейного воспитания	0,382**
гендерные представления детей / гендерные представления родителей	0,379**
психологический пол / стиль семейного воспитания	0,543**

Примечание – знаком «*» обозначены уровни статистической значимости: * – $p \leq 0,05$ (0,27), ** – $p \leq 0,01$ (0,35)

Для начала сравним гендерные представления родителей и стили семейного воспитания. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало статистическую значимость корреляции между данными признаками ($r_s = 0,631$ при $p \leq 0,01$), т. е. чем прогрессивнее гендерные представления у родителей, тем гармоничнее стиль семейного воспитания.

Далее сравним гендерные представления детей и гендерные представления роди-

телей. Применив коэффициент ранговой корреляции Спирмена, мы выяснили, что связь между данными признаками достигает уровня статистической значимости ($r_s = 0,379$), т. е. прослеживается преемственность и согласованность гендерных представлений родителей и их детей.

Сравним гендерные представления старшеклассников и стили родительского воспитания. Применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена показало,

что связь между данными признаками также достигает уровня статистической значимости ($r_s = 0,382$). Это свидетельствует о том, что старшеклассники, родители которых используют авторитетный (гармоничный) стиль воспитания, значимо чаще характеризуются эгалитарными (прогрессивными) гендерными представлениями. При этом старшеклассники, родители которых используют негармоничные стили воспитания (авторитарный, индифферентный), как правило, характеризуются традиционными или неопределенными гендерными представлениями. Таким образом, прослеживается очевидная связь между стилями семейного воспитания, используемыми родителями, и гендерными представлениями их детей.

Полученные эмпирические данные подтверждают ранее высказанную теоретическую идею о том, что стили родительского воспитания взаимосвязаны с гендерными представлениями детей. При этом мы выяснили гармоничные и дисгармоничные сочетания гендерных представлений и стилей семейного воспитания. К наиболее гармоничному сочетанию мы относим эгалитарные гендерные представления и авторитетный стиль воспитания. К дисгармоничным сочетаниям, на наш взгляд, относятся индифферентные гендерные представления и неопределенный стиль воспитания, а также традиционные гендерные представления и авторитарный стиль воспитания.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить содержательные характеристики гендерных представлений старшеклассников и их родителей, особенности стилей семейного воспитания, а также взаимосвязи между содержанием данных компонентов.

Эмпирически доказано, что большинство старшеклассников предпочитает эгалитарный тип семьи, для которого характерно совместное выполнение ролей без разделения их на традиционные «мужские» и «женские». Следовательно, у большинства старшеклассников выявлены эгалитарные гендерные представления, предполагающие равные возможности для личностной и профессиональной самореализации мужчин и женщин в разных сферах жизнедеятельности. Пятая часть старшеклассников характе-

ризуется традиционными гендерными представлениями, т. к. ориентирована на традиционную семью, в которой все домашние обязанности строго делятся на «мужские» и «женские», и большую часть этих обязанностей выполняет жена. Мы выяснили, что лишь десятая часть старшеклассников предпочитает неопределенный тип семьи, в котором не выражен типичный вариант распределения внутрисемейных ролей. Следовательно, их гендерные представления еще не сформированы. При этом обнаружено, что у родителей обследованных старшеклассников чаще встречаются традиционные гендерные представления, в 28 % случаев – эгалитарные, реже – неопределенные гендерные представления. Межпоколенные различия можно объяснить особенностями воспитания и социализации детей и родителей в разной социальной среде. Вместе с тем применение коэффициента ранговой корреляции Спирмена обнаружило преемственность и согласованность гендерных представлений родителей и их детей.

Более чем у половины девушек и юношей выявлен андрогинный психологический пол личности, характерной особенностью которого является сочетание в себе проявления как мужских, так и женских качеств. Примерно у четверти респондентов обнаружено соответствие биологического пола и психологического пола (у девушек – феминный психологический пол, у юношей – маскулинный). При этом у пятой части респондентов выявлено несоответствие биологического пола и психологического (у девушек – маскулинный, у юношей – феминный).

Впервые установлено, что примерно половина старшеклассников характеризуется сочетанием в себе андрогинного психологического пола и эгалитарных гендерных представлений.

Также нами установлено, что более половины родителей старшеклассников предпочитают авторитетный стиль воспитания, предполагающий осознание взрослыми важности собственной роли в становлении личности ребенка и уважение его права на саморазвитие. Более чем четверть родителей характеризуется предпочтением авторитарного стиля воспитания. При воспитании старшеклассников, у которых уже сформировано чувство взрослости, данный стиль

воспитания, на наш взгляд, абсолютно неприемлем, т. к. порождает многочисленные детско-родительские конфликты и формирует восприятие образа близких взрослых как врагов. Более десятой части родителей используют либеральный стиль воспитания (гипоопеку). У незначительной части близких взрослых выявлено предпочтение индифферентного стиля воспитания, т. к. проблемы воспитания не являются для них первостепенными.

Эмпирически доказано, что старшеклассники, родители которых используют

авторитетный (гармоничный) стиль воспитания, значимо чаще характеризуются эгалитарными (прогрессивными) гендерными представлениями. Старшеклассники, родители которых используют негармоничные стили воспитания (авторитарный, индифферентный), как правило, характеризуются традиционными или неопределенными гендерными представлениями. При этом установлено, что чем прогрессивнее гендерные представления у родителей, тем гармоничнее предпочитаемые ими стили семейного воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кирилина, А. В. О применении понятия гендер в русскоязычном лингвистическом описании / А. В. Кирилина // Филол. науки. – 2000. – № 3. – С. 18–19.
2. Stoller, R. J. Sex and Gender: On the Development of masculinity and femininity / R. J. Stoller. – New York : Science House, 1968. – 400 p.
3. Клецина, И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие / И. С. Клецина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
4. Парыгин, Б. Д. Социальная психология как наука / Б. Д. Парыгин. – М. : Аспект, 2001. – С. 17.
5. Кон, И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.12.202

ПАДЗЕІ

ПОЗДРАВЛЕНИЕ ЮБИЛЯРУ

ВАСИЛИЮ АЛЕКСЕЕВИЧУ СТЕПАНОВИЧУ – 75!



16 июня 2020 г. исполнилось **75 лет** со дня рождения профессора Василия Алексеевича Степановича, ректора Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (1989 – 1999). Ректорат, редакционная коллегия журнала «Вестник Брестского университета» и кафедра философии поздравляют Василия Алексеевича с юбилеем, желают здоровья и как можно больше радости в жизни!

Так уж получилось, что Василий Алексеевич в буквальном смысле является ровесником нашего учебного заведения, которому в этом году также исполняется **75 лет**. Более того, практически вся сознательная жизнь этого замечательного человека связана с нашей Alma Mater. Он в прямом смысле слова является душой нашего большого коллектива, душой заботливой, любящей и деятельной. При активном содействии Василия Алексеевича Брестский государственный педагогический институт в 1995 г. стал академическим университетом. За этими скупыми строчками скрывается неимоверный труд и творческое горение. К счастью, Василий Алексеевич, хотя

уже и не в штате, активно, творчески трудится на ниве просвещения на благо нашего общества.

Остановимся на важнейших этапах его славного жизненного пути.

Василий Алексеевич родился 16 июня 1945 г. в рабочей семье в д. Первомайская Березовского района Брестской области. С самого раннего детства пришлось испытать на себе все тяжести послевоенных лет. Его мама, оставшись вдовой, с трудом обеспечивала семью необходимыми жизненными средствами. Тем не менее ей удалось не только прочно поставить на ноги всех троих детей, но и наделить их высокими духовными качествами, воспитать прекрасных и окрыленных людей, достойных граждан своего Отечества.

Зная с ранних лет, что такое тяжелый крестьянский труд, Василий Алексеевич вдохновенно учился и блестяще окончил среднюю школу. Особенно хорошо давались ему математика и физика. В 1962 г. он поступает на физико-математический факультет Брестского педагогического института имени А. С. Пушкина. Так пересеклась судьба молодого человека с судьбой учреждения образования, возникшем в том же году, в котором родился юбиляр. Вот такова сила судьбы!

Трудолюбие и талант молодого человека быстро нашли признание сокурсников и преподавателей, и студенту В. А. Степановичу была присуждена именная стипендия. Круг студенческих научных интересов не был ограничен только проблемами математики. Все больше и больше занимает одаренного студента широкий спектр гуманитарных и особенно философских вопросов. Еще в школе ярко проявилась у него эта удивительная заинтересованность в гуманитарном образовании.

Переход математика, случившийся сразу после завершения учебы в вузе, на должность ассистента кафедры философии мог удивить кого угодно, но только не настоящих знатоков этих дисциплин. Известно,

что еще великий Пифагор ратовал за непрерывное применение математики в познании общества и природы.

Преподавательская работа потребовала от Василия Алексеевича углубленного и системного изучения философских дисциплин, особенно истории философии и методологии научного познания. И он поступает в аспирантуру при кафедре философии Белорусского государственного университета, причем на дневное отделение. Итогом учебы в аспирантуре явилась успешная защита в 1981 г. кандидатской диссертации «Методологические проблемы математических теорий мышления». Надо отметить, что данное исследование и в наши дни не утратило своей актуальности и практической ориентированности.

Возвратившись в Брест, В. А. Степанович продолжил работу на кафедре философии и политэкономии Брестского государственного педагогического института имени А. С. Пушкина сначала в качестве старшего преподавателя, затем доцента, а с 1991 г. – профессора. В 1983 г. Василий Алексеевич, как высококвалифицированный педагог, снискавший авторитет среди преподавателей и студентов, был назначен проректором по учебной работе, а в 1989 г. Ученый совет подавляющим числом голосов избрал его ректором нашего вуза. В этой должности он проработал до 1999 г.

Итак, без малого 10 лет Василий Алексеевич руководил университетом. На этом посту в полной мере раскрылся его талант руководителя. Он стал подлинным авторитетом и душой всего коллектива. Все: от технических работников до профессоров – в равной степени могли рассчитывать на внимание и заботу своего руководителя, которого искренне любили и уважали. Не жалея сил и времени, Василий Алексеевич трудился в направлении расширения научного и материального потенциала нашего учреждения образования. Не раз сам выезжал в длительные и дальние командировки в поисках необходимых специалистов, которых в то время по ряду специальностей остро не хватало. И специалисты приезжали, нередко из самых далеких регионов страны. Усилия энергичного ректора не были напрасны. Под руководством Василия Алексеевича университет постоянно и последовательно расширялся: открывались

новые факультеты и специальности, значительно возросло и количество студентов.

Несмотря на исключительную занятость организационной работой, Василий Алексеевич никогда не прекращал интенсивных научных исследований. Высокие административные посты не только не мешали, но, напротив, стимулировали его научную работу, ибо должности проректора по учебной работе и ректора высшего учебного заведения требовали всестороннего осмысления проблем и задач, стоящих перед высшей школой. Именно поэтому он, не оставляя в стороне чисто философской тематики, обратился к таким проблемам, как становление творческого стиля деятельности будущего учителя, взаимосвязь педагогического вуза и школы, методология организации и содержания учебного процесса в педагогическом учебном заведении, гуманизация образования и др. Вскоре под его руководством в институте сложился достаточно широкий авторский коллектив по написанию учебных программ, учебных пособий и учебников. Сам же он стал научным руководителем проблемной научно-исследовательской лаборатории союзной Академии педагогических наук, открытой в институте в 1991 г. Кроме того, Василий Алексеевич в качестве эксперта от Белоруссии был участником Европейского регионального семинара ЮНЕСКО, который был посвящен проблемам педагогической подготовки преподавателей вузов, ответственных за подготовку будущих учителей, а затем в течение пяти лет был корреспондентом ЮНЕСКО, что позволило ему ознакомиться с системой подготовки учителей в зарубежных странах. С вузами некоторых стран: Польша (г. Седльце), ФРГ (г. Вайнгартен) – было налажено сотрудничество по обмену опытом в вопросах образования и воспитания студентов.

В. А. Степанович, оставив в 1999 г. пост ректора, продолжил активную и плодотворную работу профессора на кафедре философии родного вуза и в Институте общественных наук Естественно-гуманитарного университета в г. Седльце (Республика Польша). Творческая активность этого периода жизни поражает, как и широта научных интересов, о чем убедительно свидетельствует список опубликованных им ра-

бот: его библиография включает в себя более 200 наименований.

Своего рода итогом творческой работы Василия Алексеевича и, с другой стороны, результатом его собственного многолетнего осмысления истории философской мысли стал учебник, изданный первоначально в нашем университете. Это двухтомник «Философия» (часть 1 «Исторические типы классической философии», (2010 г.) и часть 2 «Неклассическая философия XIX–XX веков» (2012 г.)). Автором был проработан огромный историко-философский материал; подробно ясно и доступно для понимания широкой аудитории раскрыты философские концепции крупнейших мыслителей разных исторических эпох. В книге профессор Степанович не только знакомит читателя с более чем двухтысячелетней историей развития историко-философских идей, но и вскрывает внутреннюю логику ее развития, преемственность философских школ и направлений.

Автор стремится приобщить читателя именно к проблемной сущности философии, развить в нем стремление к самостоятельному прочтению (для этой цели на кафедре философии под руководством профессоров В. А. Степановича и С. Д. Шаша была издана «История философии в избранных фрагментах с комментариями»), осмыслению изучаемого материала, а тем самым и к самостоятельному мышлению. Профессор В. А. Степанович предложил не только замечательное учебное пособие для студентов и магистрантов, но и увлекательную книгу для широкого круга вдумчивых читателей.

В 2017 г. этот учебник получил «вторую жизнь». Изданный в московском издательстве «Прометей», он стал известен более широкому кругу читателей уже не только в нашей стране, но и в соседних России

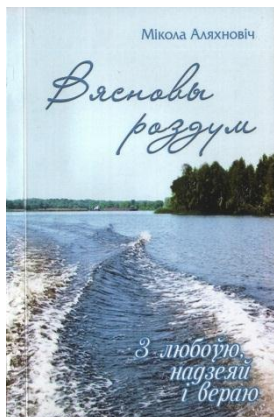
и Украине. В 2015 г. на основе этого учебника А. В. Климович и В. А. Степанович создали (главным образом с целью облегчить усвоение курса философии для иностранных студентов) краткий курс лекций «Философия». Этот учебник, вышедший в «бумажном» и электронном вариантах, стал востребованным и у студентов-заочников. В 2018 г. он был издан, а 2019 г. переиздан в Москве издательством ИНФРА-М. Книга вышла с грифом «Рекомендовано в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям подготовки (квалификация (степень) «бакалавр»).

Сложен и неповторим жизненный путь Человека. Вся человеческая история представляет собой, по сути, попытку распознать сущность своей жизни и тем самым обеспечить каким-либо образом если не гарантию, то хотя бы надежные ориентиры благополучной и достойной судьбы. И если это не удастся, попытка повторяется вновь и вновь и будет повторяться, потому что никогда не завершится великий процесс самопознания, процесс, сотворивший фактически суть самого человека.

Тем не менее есть люди, которые заметно выделяются среди других своим умением не просто выбирать свою дорогу и идти по ней, но и обустроить ее, выпрямлять и облагораживать. Чтобы ни происходило вокруг, какие бы внешние обстоятельства ни препятствовали, легкость, трудолюбие и сильная воля в сочетании с мудростью и высокими нравственными принципами позволяли им продолжать поступательное движение к поставленной цели.

К таким замечательным людям в полной мере принадлежит Василий Алексеевич Степанович. Хотим пожелать ему как можно дольше пройти по своему жизненному пути!

З ЛЮБОЎЮ ДА СЛОВА



Сёлета выйшла чарговая паэтычная кніга былога дэкана філалагічнага факультэта Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, загадчыка кафедры гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі, кандыдата філалагічных навук дацэнта Мікалая Мікалаевіча Аляхновіча. Зборнік мае красамоўную назву, у якой увасобіліся эмацыянальны і інтэлектуальны пачаткі паэтычнай спадчыны творцы – «Вясновы роздум». У маленькай анатацыі да выдання чытаем: «Кніга – пэўнае падсумаванне на адным з жыццёвых прыпынкаў аўтара, спроба асэнсаваць вагу і вартасць асобы ў сучасным свеце». Назва зборніка мае і падзагалавак, які ўдакладняе мастакоўскае маральнае крэда, у межах якога аўтар фармулюе сваё стаўленне да чытача: яно ўвасоблена ў агульначалавечы канон веры, надзеі, любові. Праўда, паэт, з пазіцый уласнага жыццёвага вопыту, ранжыруе па-свойму знакамітую хрысціянскую трыяду: з любоўю, надзеяй і вераю. Для Міколы Аляхновіча дамінанта любові надзвычай важная: яна спараджае надзею і веру, робіць самога чалавека дзейсным стваральнікам уласнага жыццёвага лёсу:

Ёсць сцяжынка, і ёсць дарога...
Спадземся, што ўсё ад Бога.
Але нам вырашаць самім,
шлях будзе якім.

Любоў у разуменні Міколы Аляхновіча – паняцце надзвычай шматграннае: гэта і адносіны да роднай зямлі, і да беларускага слова, і да маці, і да каханай... Паэт не заўсёды называе ў вершы само слова «любоў» – ён звычайна акрэслівае ўласную сэнсэнцыю яго праявы. Вось як, да прыкладу,

проста і адметна творца выказвае свае патрыятычныя пачуцці: *Але ведаю, што з дарог / Завітаеш з пылам і стомай, / І ў дыханні адчую: збярог / Вернасць нашаму роднаму дому.*

А з якой любоўю, як шчыmlіва і цёпла згадвае аўтар сваю маму: *Я помню песню, / Помню голас мамы... / Да дня майго апошняга – / Той самы... / Прыйдзі адтуль, матуля, прытулі! / Цябе так не хапае на зямлі...*

Элегічныя матывы, узмоцненыя трагічнымі акцэнтамі адзіноты, народжанай заўчасным адыходам у вечнасць любога чалавека, выяўляюцца ў творы праз драматычнае супрацьстаянне аўтарскіх надзеяў і яго ж адчаю: *Няма цябе побач, шкада, / Шкада, што няма са мною. / Як тло маіх мар, жуда – / Чорная – у пакоі.*

Любоў для Міколы Аляхновіча – гэта і роднае слова, да якога ён ставіцца з асаблівай пашанай, якім дасканала валодае, якое надзвычай тонка адчувае і з дапамогай якога стварае свой багаты на вобразы і інтанацыі паэтычны свет:

Люляла ружа кропельку расы,
пялёсткамі пяшчотна затуляла,
ды сонца ціха іх пацалавала,
і знікла ўраз іскрыначка красы.
Тваю далонь мая рука люляла,
свавольнік-вечер блытаў валасы,
гучалі згодна сэрцаў галасы,
а ружа палымнела і маўчала.

Зборнік Міколы Аляхновіча «Вясновы роздум» – вынік шматгадовай паэтычнай дзейнасці творцы. Віншуем Мікалая Мікалаевіча і жадаем добрага здароўя і новых творчых здзяйсненняў!



Уладзімір Сенькавец
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
дацэнт кафедры 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, рускай ці англійскай 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 фармату 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 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 адзнак 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 ([1–4], [1; 3], [1, с. 32], [2, с. 52–54], [3, л. 5], [4, л. 60б.]). 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/аўтараў (навуковая ступень, званне, пасада);
- назва артыкула (друкуецца вялікімі літарамі без пераносаў; выраўноўванне па цэнтры);
- анатацыя аб'ёмам 100–150 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 структуруюцца падзагалюнкамі (назва раздзела «Асноўная частка» не друкуецца); Заключэнне, у якім сцісла сфармуляваны асноўныя вынікі даследавання, указана іх навізна);
- спіс выкарыстанай літаратуры; спіс выкарыстанай літаратуры дубліруюцца ў лацінскім алфавіце (References), пры гэтым колькасць крыніц, прыведзеных у спісе, і ў References, павінна супадаць.
- 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 мове артыкула і англійскай мове (прозвішча, імя, імя па бацьку поўнаасцю, вучоная ступень і званне, месца працы (вучобы) і пасада, электронны адрас 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, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегіяй не разглядаюцца.

Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Карэктары *А. А. Іванюк, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С. М. Мініч, Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 31.12.2020. Фармат 60×84/8. Папера афсетная.

Гарнітура Таймс. Рызаграфія. Ум. друк. арк. 25,81. Ул.-выд. арк. 19,98.

Тыраж 100 экз. Заказ № 394.

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.