

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар
А. М. Сендзер

намеснік галоўнага рэдактара
С. М. Севярын

адказны рэдактар
У. А. Сенькавец

Я. Я. Аршанскі (Беларусь)
Л. В. Байбародава (Расія)
Н. У. Броўка (Беларусь)
А. П. Бялінская (Расія)
І. Я. Валітава (Беларусь)
І. В. Волжанцава (Украіна)
У. В. Гніламедаў (Беларусь)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
А. А. Лукашанец (Беларусь)
Л. Г. Лысюк (Беларусь)
К. Маркевіч (Польшча)
Л. У. Марышчук (Беларусь)
З. П. Мельнікава (Беларусь)
І. Г. Мінералава (Расія)
А. І. Мядзведзкая (Беларусь)
М. П. Осіпава (Беларусь)
Г. У. Пальчык (Беларусь)
А. С. Папова (Беларусь)
П. А. Пётракоў (Расія)
В. І. Сянкевіч (Беларусь)
І. А. Фурманаў (Беларусь)
В. В. Чарвінская (Украіна)
М. М. Чэпіль (Украіна)
І. А. Швед (Беларусь)
І. Ф. Штэйнер (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 / 2021

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 16.02.2021 № 36
(са змяненнямі, унесенымі загадамі ВАК ад 16.03.2021 № 65,
09.04.2021 № 105, 28.04.2021 № 121, 27.05.2021 № 147,
06.07.2021 № 204, 24.09.2021 № 237, 21.10.2021 № 263)
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

Королевич С. А., Мельник О. С. Языковая личность Ирины Самариной: лингвоперсонологические характеристики	5
Переход О. Б. Гемеронимия в ономастическом пространстве Беларуси: структурная специфика	14
Швед И. А. Субъектная организация мифологических повествований Брестчины (по записям 2000–2020 гг.)	24
Леванцэвіч Л. В., Якубук Н. Р. Мікратапонімы-арыенціры Брэстчыны: структура, семантыка	32
Нестерук И. Ф. Прагмакоммуникативный потенциал номинативного варьирования в пространстве текстообразования	39
Никитина Н. Е. Эмпоронимы в аспекте креативной речевой деятельности (на материале названий книжных магазинов в России)	45
Кавальчук В. М. Сюжэталогія апавядання «Маленькая жанчына» К. Чорнага як сродак выяўлення антываеннага пафасу і філасофска-антрапалагічнай прасторы твора	51
Романкевич М. Н. Коннотативный потенциал «говорящих» фамилий (на материале французского языка)	57
Лешкевич И. В. Структурно-семантическая организация эмотивных высказываний в аналитических медиажанрах на белорусском языке	63
Ильичева И. Л. Отражение региональной идентичности в креолизованном рекламном тексте	70
Зуева Е. А. Диахронический и синхронический подходы при исследовании универбов в русском и белорусском языках	77
Галынская А. А. Семантические дериваты, образованные от русских и английских обозначений денег и финансовых операций	86

ПЕДАГОГІКА

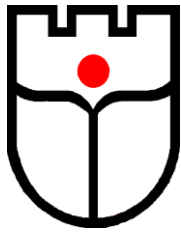
Казаручик Г. Н. Развитие интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игр-драматизаций	94
Ковалевич М. С. Межкафедральный научно-методический вебинар «Психолого-педагогические аспекты безопасности в образовательном процессе: теория, практика»	103
Атвиновский А. А., Парукевич И. В. Формирующие тесты в электронном учебно-методическом модуле ...	111
Асташенок В. И. Формирование тезаурус-словаря пианиста	117
Ярошук М. В. Теоретико-методические основы формирования поликультурной личности	124
Глинка В. С. Основные направления и достижения научно-исследовательской работы преподавателей факультета дошкольного воспитания Брестского государственного педагогического института имени А. С. Пушкина в 1983–1991 гг.	132
Демчук Т. С., Шиндина А. В. Методика комплексного развития физических качеств студентов на основе применения средств чирлидинга	142
Вишняков Р. В. Педагогическое обеспечение как процесс и результат проектирования образовательной деятельности	151
Shuyan Zhang, Sihang Xin, Yuting Wang, Menglong Li. Exploring the Management Development of University Student Unions: Taking Jilin University as an Example	161

ПСІХАЛОГІЯ

Новак Н. Г. Ретроспективный анализ отношения детей к кризисной ситуации в семье	165
Ганзеева Е. О. Влияние темпа речи на эффективность восприятия иноязычного устно-речевого высказывания у авиационных специалистов	176
Солоневич Н. С. Особенности когнитивного компонента самосознания у старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности	184
Ульянова А. Ю. Эмпирическая дифференциация уровней сформированности учебной деятельности студентов	191
Дробышевская Е. В. Профессиональная деформация как фактор социально опасного поведения личности ...	199
Головня С. В. Взаимосвязь локуса контроля и копинг-стратегий в подростковом и юношеском возрасте	207

ПАДЗЕІ

Леванюк А. Я. Слова пра настаўніка: навуковая спадчына А. Я. Міхневіча	216
Бут-Гусаім С. Ф. Прачулае слова любові да Бацькаўшчыны	221



Vesnik

of Brest University

Editorial Board

Editor-in-chief
A. M. Sender

Deputy Editor-in-chief
S. M. Sevyaryn

Managing editor
U. A. Senkavec

Ya. Ya. Arshanski (Belarus)
L. V. Bajbarodava (Russia)
N. U. Brouka (Belarus)
A. P. Bialinskaja (Russia)
I. Ya. Valitava (Belarus)
I. V. Volzhancava (Ukraine)
U. V. Hnilamiodau (Belarus)
V. I. Iuchankau (Belarus)
T. A. Kavalechuk (Belarus)
A. A. Lukashaniec (Belarus)
L. H. Lysyuk (Belarus)
K. Markievich (Poland)
L. U. Maryshchuk (Belarus)
Z. P. Melnikava (Belarus)
I. H. Mineralava (Russia)
A. B. Miadzveckaja (Belarus)
M. P. Osipava (Belarus)
H. U. Palchyk (Belarus)
A. S. Papova (Belarus)
P. A. Petrakou (Belarus)
V. I. Siankevich (Belarus)
I. A. Furmanau (Belarus)
V. V. Chavinskaja (Ukraine)
M. M. Chepil (Ukraine)
I. A. Shved (Belarus)
I. F. Steiner (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 / 2021

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 February 16, 2021 nr 36 (with the amendments made by the orders of Supreme Certification Commission from March 16, 2021 nr 65, April 09, 2021 nr 105, April 28, 2021 nr 121, May 27, 2021 nr 147, July 06, 2021 nr 204, September 24, 2021 nr 237, October 21, 2021 nr 263) 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

Stanislawa Korolevich, Olga Melnik. Linguistic Personality of Irina Samarina: Linguopersonological Characteristics	5
Olga Perekhod. Hemeronymy in the Onomastic Space of Belarus: Structural Specificity	14
Inna Shved. Subject Organization of Mythological Narratives of the Brest Region (according to the Records of 2000–2020)	24
Lena Levantsevich, Natalia Yakubuk. Microtoponyms-Landmarks of the Brest Region: Structure, Semantics	32
Irina Nesteruk. Pragma Communicative Potential of Nominative Variation in the Text Formation	39
Nadezhda Nikitina. Emprononyms in the Aspect of Creative Speech Activity (on the Material of the Names of Bookstores in Russia).....	45
Volha Kavalchuk. The Plotology of the Story «The Little Woman» by K. Chorny as a Means of Revealing the Anti-war Pathos and the Philosophical and Anthropological Space of the Work	51
Marina Romankevich. Connotative Potential of Charactonyms (Based on the French Language).....	57
Irina Leshkevich. Structural-semantic Organization of Emotive Utterances in Analytical Media Genres in the Belarusian Language	63
Inna Ilyichova. Reflection of Regional Identity in Multimodal Advertising Texts	70
Ekaterina Zueva. Diachronic and Synchronic Approaches for Examination of Univerbs in Russian and Belarusian Languages	77
Anastasiya Halynskaya. Semantic Derivatives Formed from Russian and English Designations of Money and Financial Transactions.....	86

PEDAGOGICS

Galina Kazaruchik. Development of Intonational Expressiveness in Older Preschool Children with General Speech Underdevelopment in the Process of Dramatization Games	94
Maria Kovalevich. Interdepartmental Scientific and Methodological Webinar «Psychological and Pedagogical Aspects of Safety in the Educational Process: Theory, Practice».....	103
Aleksandr Atvinovskiy, Irina Parukevich. Formative Tests in the Electronic Educational and Methodological Modul	111
Vera Astashonok. Formation of the Pianist's Thesaurus Dictionary.....	117
Marina Yaroshuk. Theoretical and Methodological Foundations of the Formation of Multicultural Personality	124
Valery Hlinka. Main Directions and Achievements in Research Work of the Teachers of the Pre-school Education Faculty of the Brest State Pedagogical Institute Named after A. S. Pushkin in 1983–1991	132
Tatiana Demchuk, Anna Shindina. Methodology of Integrated Development of the Physical Qualities of Students Based on the Application of Chirleding Means	142
Rostislav Vishniakov. Pedagogical Provision as a Process and Result of Designing Educational Activity.....	151
Шуянь Чжан, Чжан Синь, Ютин Ван, Мэнлун Ли. Изучение развития Управления студсоветами университетов на примере Цзилиньского университета	161

PSYCHOLOGY

Natalya Novak. Retrospective Analysis of Children's Attitude to the Crisis Situation in the Family	165
Helen Ganzeeva. Influence of Speech Tempo on Efficiency of Perception of Foreign Language Oral Speech at Aviation Specialists	176
Natalia Solonevich. Features of the Cognitive Component of Self-Awareness in Nigh School Students with Signs of Intellectual Giftedness	184
Anna Ulyanova. Empirical Differentiation of Levels of Formation of Students' Educational Activity	191
Alena Drobysheuskaya. Professional Deformation as a Factor of Socially Dangerous Behavior of a Person	199
Svetlana Golovnja. Interconnection between the Locus of Control and Coping Strategies in Adolescence and Young People	207

EVENTS

Alla Levonyuk. The Word about the Teacher: the Scientific Heritage of A. E. Mikhnevich	216
Svyatlana But-Gusaim. A Heartfelt Word of Love for the Fatherland	221

УДК: 81'42

Станислава Антоновна Королевич¹, Ольга Сергеевна Мельник²
¹канд. филол. наук, доц., доц. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
²магистрант филологического факультета

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Stanislawa Korolevich¹, Olga Melnik²
¹Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics
of Brest State A. S. Pushkin University

²Master's Student of the Faculty of Philology
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: ¹stak54@mail.ru; ²melnikolja@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ИРИНЫ САМАРИНОЙ: ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Статья посвящена описанию языковой личности и выявлению лингвоперсоналогических характеристик Ирины Самариной как представителя современной сетевой поэзии. На основе изучения избранных поэтических текстов охарактеризованы основные образы индивидуальной поэтической картины мира автора, их организация в лингво-когнитивном пространстве поэтессы. Определены ценностные приоритеты языковой личности Ирины Самариной. Выявлены особенности текстового воплощения ведущих концептов (обобщенность представления, типичность тропов, включение прецедентных образов). Описаны коммуникативно-прагматические потребности (информационная, воздействующая и контактоустанавливающая) названной языковой личности, рассмотрена специфика текстового представления коммуникативных установок поэтессы (публицистичность, императивные конструкции, речевая мимикрия). Констатируется зависимость лингвоперсоналогических характеристик языковой личности поэтессы от экстралингвистических факторов. Установлены особенности языковой личности Ирины Самариной как поэта и как представителя массовой литературы.

Ключевые слова: языковая личность, когнитивное пространство, мотивационный уровень, вербализация картины мира, лингвоперсоналогические характеристики.

Linguistic Personality of Irina Samarina: Linguopersonological Characteristics

The article describes the linguistic personality of Irina Samarina as a representative of modern network poetry and identifies her linguopersonological characteristics. Based on the study of selected poetic texts, the article characterizes the main images of the author's individual poetic world view, their organization in her linguo-cognitive space. The value priorities of the linguistic personality of Irina Samarina are determined. The features of the textual embodiment of the leading concepts are revealed (generalization of the presentation, tropes' typicality, inclusion of precedent images). The communicative-pragmatic needs (informational, influencing and contact-establishing) of the linguistic personality are described, the specifics of the textual representation of the poet's communicative attitudes (journalism, imperative constructions, speech mimicry) are considered. The article states the dependence of the linguopersonological characteristics of the poet's linguistic personality on extralinguistic factors. It establishes the features of the linguistic personality of Irina Samarina as a poet and as a representative of mass literature.

Key words: linguistic personality, cognitive space, motivational level, worldview verbalization, linguopersonological characteristics.

Введение

Еще полвека назад Э. Бенвенист писал, что именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект [1, с. 293]. Проявления человека в языке и речи многообразны. Это интеллект, мировоззрение, са-

мосознание, ценностные ориентации, потребности, мотивы деятельности, способности, социальные роли, особенности национального характера, продукты творчества, темперамент, эмоции, манера общения и др. Они индивидуальны для каждого человека и

при этом динамичны, поскольку каждый из людей живет в нестабильном, сложном и неоднозначном мире.

В наше время важно, чтобы науки о человеке развивались, по выражению А. Г. Асмолова, не «в куст», а «в ствол» [2, с. 22]. В отношении к лингвистике речь идет о необходимости обоснования новых теоретических направлений в изучении человека в языке и через язык. Одним из таких направлений является лингвоперсонология – наука, предметную область которой формирует всестороннее представление о языковой личности.

Это направление активно разрабатывают Ю. Н. Караулов, сформулировавший учение о языковой личности и ее структуре [3], В. П. Нерознак, обосновавший термин «лингвоперсонология» [4, с. 115], Н. Д. Голев, возглавивший одну из научных школ по изучению теории языковой личности [5], Г. П. Григорьев, исследующий взаимосвязи психологического типа личности и языковой личности [6], и др. Однако верификация имеющихся научных наработок, проверка их эффективности на эмпирическом уровне все еще необходимы. Остаются актуальными лингвоперсонологические исследования с выходом на изучение конкретной языковой личности, особенно если говорить о представителях сетевой поэзии – сложного и недостаточно изученного явления XXI в.

Поскольку основным пространством производства и функционирования художественной продукции в современной культурной ситуации является рынок, то сейчас литература ориентируется на вкусы усредненного носителя культурных норм [7, с. 3]. Такую литературу называют массовой. Ей издавна присущи два взаимно противоречащих признака: она является известной, читаемой, распространенной в определенном коллективе, и при этом шаблонной, нетворческой, лежащей вне господствующих литературных форм [8, с. 819]. Вместе с тем именно массовая литература, в т. ч. сетевая поэзия, выступает важнейшей составляющей актуального литературного процесса.

В нашей статье мы обратились к языковой личности Ирины Самариной, популярного в интернет-сети поэта, чье творчество тоже относится к массовой литературе.

Целью статьи является установление лингвоперсонологических характеристик

языковой личности И. Самариной на основе изучения ее текстов.

Задачи статьи – охарактеризовать лингвокогнитивное пространство и коммуникативно-прагматические установки языковой личности Ирины Самариной, установить особенности их текстового воплощения, определить лингвоперсонологические черты этого автора и обуславливающие их факторы.

Основная часть

Ирина Самарина (псевд. *Самарина-Лабиринт*), по оценкам посетителей сайта *Ремата.ru*, на котором собраны лучшие стихотворения 1 030 поэтов XXI в., входит в первую десятку самых читаемых авторов. К сорока годам поэтесса опубликовала пять сборников, имеет в социальных сетях более 240 тыс. подписчиков. Ее стихи, представленные на YouTube-канале в виде аудио- и видеофайлов, исполняемых российскими актерами (Н. Михалков, М. Калужских), телеведущими (В. Глазунов), популярными чтецами, насчитывают более трех миллионов просмотров и прослушиваний. Творчество И. Самариной находит несомненный отклик у массового читателя: в многочисленных отзывах, помещенных на ее сайте, подчеркивается, что поэзия Самариной «искренняя, честная, человеческая»; стихи отмечены «глубоким переживанием жизни и всех ее парадоксов», написаны «простым и понятным всем слогом», а главное, «они все настоящие, живые, о нас с вами». Следовательно, об этом авторе можно говорить как о языковой личности. Индивид, по мнению психологов, становится личностью, когда акцентируется его переход «от бытия в мире и в себе к бытию в другом человеке», означаящему «для этого другого... внутреннее соединение со значимой личностью» [9, с. 27]. А «языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык» [3, с. 38].

Из более чем 1 700 стихотворений И. Самариной [10] мы избрали для исследования около 60 поэтических текстов разной тематики. Эти стихи репрезентативны для изучения языковой личности поэтессы, отражают ее социальную позицию, оценки и лингвокреативный потенциал, а также характеризуют «потребителя» ее текстов.

В структуре языковой личности выделяют вербально-семантический уровень – владение естественным языком; когнитивный, единицами которого являются концепты, образующие индивидуальную картину мира с ценностными ориентирами конкретной языковой личности; прагматический, включающий мотивы и цели личности, управляющие ее речевым поведением (текстопроизводством) [3, с. 36–37]. Эти уровни всесторонне представляют языковую личность и при этом взаимосвязаны, т. к. когнитивное пространство и коммуникативно-прагматические установки языковой личности объективируются средствами вербально-семантического уровня.

На первом (лингво-когнитивном) уровне Ирины Самариной выступают ее мировоззренческие установки, интеллект и ценностные приоритеты. Личностное мировосприятие Самариной формируется на основе концептов «Человек», «Природа», «Бог», совпадающих с русской базовой моделью мира. Эти константные образы русской культуры, в которой воспитана поэтесса (она родилась в СССР, училась в русской школе, пишет на русском языке), обусловлены этнокультурными факторами: восточные славяне представляют человека живущим на земле, неотделимым от природы, но соизмеряющим свое бытие, надежды и стремления с высшими силами, с Богом более тысячи лет.

Поскольку Самарина живет в разрываемой политическими противоречиями Украине, то на ее художественную картину мира влияют социокультурные особенности современного поэтессе общества (становление капиталистического строя и его ценностей, засилье Интернета, события «майдана», «ностальгия» по СССР и др.). Они формируют у автора особые стереотипы восприятия мира, задают темы ее стихотворений (циклы «Виртуальные страсти», «Революция в моей стране» и др.). Выразительны в этом плане концепты, образующие хронотоп модели мира Самариной в целом. Пространство для поэтессы – это ее дом, родная Полтава, шире – вся Украина и уже переставший существовать СССР, который Самарина считает Родиной. Время – прошедшее, идеальное для автора в силу преобладания духовных идеалов; настоящее, требующее кардинальных перемен в нравствен-

ных ориентирах общества, и будущее, о котором необходимо заботиться ради счастья детей, сохранения мира, утверждения идеалов любви и добра.

В индивидуальной картине мира Ирины Самариной приоритетными являются образы «Любовь», «Семья», «Женщина», «Вера в Бога», соотносимые с константой «Человек». Они обусловлены гендерными, биографическими и этическими факторами. Поэтесса оценивает мир с позиций женщины, жены, матери, христианки. Высшая ценность для нее – вера в Бога. Материальные ценности – это любимый город и прекрасная природа. Ценности социальной жизни – семья, родные, дети, родители, муж. Чаще всего поэтесса обращается к ценностям духовной жизни. По ее убеждению, это любовь, готовность всегда прийти на помощь, доброта, щедрость, неравнодушие. В конечном счете Самарина строит на концепте «Любовь» свое творчество. Это не только любовь между мужчиной и женщиной, но и любовь к семье, к родной стране, к Богу, ко всем людям. Заявленная позиция импонирует не только женской, но и мужской читательской аудитории и обеспечивает востребованность творчества поэтессы у массового читателя.

Образы индивидуальной поэтической картины мира И. Самариной объективируются с помощью лингво-когнитивных структур, которые определяются особенностями самосознания и способностями этой языковой личности. Концепт «Человек» в модели мира Самариной – это и она сама, и ее лирическая героиня, и адресаты ее произведений, и объекты ее наблюдений и оценок. Ядром номинативного поля, эксплицирующего этот концепт, являются обозначения лица, условно образующие несколько концентрических кругов. В центре – сама поэтесса или ее лирическая героиня: *я, женщина, мать, жена, девочка (Я – женщина... И я должна спасать / Заботою, любовью, добротой* («Мое богатство – добрые слова...»)). В ближнем к центру круге – люди, обозначенные лексемами *мы, ты, вы, она, муж, мужчина, сын, дочка, дети, друзья*, т. е. ее близкие и единомышленники (*Впервые живем, оттого неумело / Мы ищем любовь и покой...* («У счастья и боли завидные роли...»)); *Она бежит по жизни, как по стеклам* («Она бежит по полю из

ромашек...»)), а также адресаты стихотворений (**Вы порадайтесь душою за успех... / Вы поплачьте над чужою – над бедой** («Живи и не суди»)). В периферийном круге названы те, кто выступает объектом ее наблюдений и оценок: *соседка, дяденьки, тетя Катя, Сашка, Петровы, Смирновы, они, один, другой, люди, народ, каждый* и др. (Теперь **Петровы** еле выживают, / А у **Смирновых** новый самолет («Я сделана с любовью в СССР ...»)). Из этого следует, что самосознание Ирины Самариной ориентировано на весь объективный мир, частью которого она осознает и себя. Автор принадлежит к экстравертам, у которых все психические процессы направлены на внешние события и явления, она активно взаимодействует с миром, открыта для него, изучает, оценивает в этом мире себя и людей, постоянно делает обобщения. Слова обобщенной семантики (*один, другой, кто-то, люди, народ, муж, жена* в значении ‘мужья’, ‘жёны’) служат у Самариной представлению типических для современного социума ситуаций и человека в них. Вместе с тем наличие таких лексем обусловлено и жанровой принадлежностью текстов, поскольку в поэзии слово может наполняться смыслом в контексте, сравним: **Она читать уже умеет даже...** (она = девочка); **Она бежит за сыном и хохочет...** = (она = молодая женщина).

Временные и пространственные координаты картины мира Самариной репрезентируются номинативным полем концепта «Природа». В идиолекте поэтессы природа представлена во всех своих стихиях и в противоречивых явлениях. Вода – это *дождь, ручей, речка*, но есть и *лужи*. Земля – *поле из ромашек, летние травы, сирень, нежные фиалки* и др., но есть и *выжженное поле, асфальт, песок*. Стихия огня – *солнце, лучи, радуга, луна, звезды*, но есть *черные лучи, тьма*; стихия воздуха – *ветер, небо, облако*, но и *тучи*. С использованием номинаций природы у Самариной наиболее часто связано образное представление мира, выразительно раскрывающее ее творческие способности. Это резонатор чувств поэта (**Ветер с сиренью целуется, / Локоны гладит пушистые... / Шепчет про помыслы чистые...** («Май – озорной и чарующий...»)) и **Солнце светит лучами черными / И сжигает надежд росток** («Стали

злыми творцы и гении...»)), эталон гармонии, исцеляющая сила.

Еще одна константа поэтической картины мира И. Самариной – концепт «Бог». Для поэтессы образ Бога – образец любви (**Самое главное в жизни зовется Любовью... / Можешь не верить, но этим командует Бог** («Это когда...»)), доброты (**Я росла сорняком среди роз, орхидей и нарциссов, / Но Садовник с небес поливать добротой не забыл** («Я росла сорняком ...»)), мерило нравственности, высший судья (**Бог осудит / За алчность и за лень людей** («Послание самим себе»)), символ надежды, веры в победу добра: **Сильных людей сам Господь поднимает / Из завистью вырытых ям...** («А сильные люди ломаются тихо...») и др. Названный концепт представлен номинативными (**Бог, Господь, Всевышний, Он**) и образными лексемами (**Отец, Садовник с небес, небо, небеса**). Периферия концепта выражена словами *псалом, молитва, крест, грех, помилуй, спаси* и др. Бог в восприятии Ирины Самариной вездесущ, он участник повседневной жизни людей: **Бог ходил, смотрел и улыбался, / Когда сердца влюбленные встречал**. Однако поэтесса подчеркивает, что в прагматичном современном мире даже к Богу отношение стало потребительским: **Сегодня Бог проснулся на рассвете. // Огромный ящик с просьбами у ног... // А рядом лишь один без просьб конвертик: / «Благодарю за все тебя, мой Бог!»** («Сегодня Бог проснулся утром рано...»).

Анализ способов текстового воплощения когнитивных структур у Самариной, позволяет говорить, что поэтесса принадлежит преимущественно к мыслительному психологическому типу. Приведем контекст: **Я старомодна... Мне нравятся платья до пят, // Честь и застенчивость, и медицина без взяток... / Добрые песни, подарки своими руками... / Чувства навек и, конечно, венчание в храме...** («Я старомодна...»). Все образы здесь строго логические: автор обосновывает исходный тезис о собственной приверженности ценностям прошлого. Средством создания образа здесь становятся самые обыкновенные, так называемые безобразные слова, получающие смысловые приращения разного объема. В приведенном контексте содержание лексем, называющих реалии и понятия прошлого,

включает лингвокультурные эмоционально-оценочные компоненты. Они «учтены» автором и понятны читателю, ибо закреплены в семантике слов (*честь, застенчивость*), поддерживаются контекстом (*добрые песни, чувства навек, венчание в храме*). В итоге передается и необходимый смысл, и выразительность стиха.

Вместе с тем психологический тип Ирины Самариной, как и любой личности, определяется неоднозначно: ей свойственны и черты интроверта, а также воображение, интуиция, чувства. В ее текстовом пространстве не однажды встречается тропическое воплощение ведущих образов картины мира. При этом автор ориентируется на готовые металогиические средства: разговорные зооморфные метафоры (*лошадь* ‘женщина, замученная домашними хлопотами’, *козлик* ‘подлый и неприятный человек’), сленговые фитонимные (*перец* ‘позер’), антропоморфные (*бунтарь* ‘призывающий к решительным действиям, к перевороту’; *буддийский мудрец* ‘невозмутимый человек’, *шут* ‘притворно сочувствующий человек’) образы. Нередки прецедентные номинации, отсылающие к сказкам или к известным литературным произведениям: *синяя борода, принц, принцесса, лягушка* (аллюзии на персонажей зарубежных и русских сказок), например: *Каждая лягушка хочет стать принцессой // Только и принцесса может стать лягушкой, // Если принц заветный убежит с подружкой...* («Ангел наши мысли пишет на листочек...»); *Гнилой герой прокисшего сюжета...* (отсылка к цитате «Герой не моего романа» из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума») в тексте «Козлика, пасущимся в сети...»). Включение готовых образов характерно для текстов массовой литературы.

Как принято в поэзии, Самарина часто предметом образного представления человека избирает жизнь его души. «*В человеке бесценна душа, / Но так мало души в нашем теле*», – констатирует поэтесса. В ее текстах лексема *душа* реализует традиционные значения ‘нематериальная сущность человека, сотворенная Богом’, ‘ипостась личности, противопоставленная телу’, ‘внутренний мир человека’. Эти штампы русского национального сознания выступают в устойчивых выражениях, ставших своего рода языковыми штампами. Самарина

использует такие стандартные образы, утверждая ценность семьи и дружеских отношений, человеколюбие и взаимоуважение (*Горе не сломает... / То, что создавали родственные души; Принимай кого угодно, / Кто душой обнимет...*; *Сострадание, веру, терпение / Нужно просто в душе отыскать*, а также: *свет души, душой расцветать, прощать душой* и др.).

Однако поэтесса создает и собственные образы с компонентом *душа*. Так, анализируя духовный кризис в обществе, живущем по законам рынка, Самарина констатирует, что душа изранена (*Заразите меня амнезией, / Чтоб не помнить порезы души*), утратила чистоту (*в душе натоптали немало*), страдает (*от всех обид душой седеет*) и т. п. Интересно характеризуют языковую личность Самариной ее метафоры, построенные с использованием актуальных реалий: *Капитализм – он души покупает, / А после за бесценок продает* («Я сделана с любовью в СССР...»); *Курс души обвален за одно мгновенье* («Вещи дорожают... Люди дешевет...»); *Это солнце* [с черными лучами] – *лишь отражение / Зашлакованных душ людских* («Стали злыми творцы и гении») и др. Они, с одной стороны, выразительны и экспрессивны, что говорит о творческих способностях автора, с другой – в поэтическом языке представляются не совсем уместными, диссонансными по стилиевой окраске. Вместе с тем у Самариной отмечено немало хороших, добротных индивидуально-авторских образов: точных (*Качели радости и горя – это жизнь; Сострадание – ручей с живой водой...*); красивых (*Май – воплощение нежности; Вечер – глоток безмятежности*); поэтичных: *А там, на облаке, звезда сидит, качаясь; А если на радугу с неба смотреть, то вдали / Увидим мы четко цветную улыбку земли...*); экспрессивных (*Мы уже и с трубой подзорною / Не заметим несчастных глаз...* и др. Это свидетельство ее несомненной одаренности. Как правило, в ее образах обычно нет надуманности. Типичны в этом плане метафоры в стихотворении «Счастье на свете бывает»: *Это оно в небе радугу ярко рисует. // Это оно, провожая, вас в щеку целует; Это оно по ресницам проводит лучами...; Это оно светлым ангелом сзади плетется* и т. д. Такое понимание счастья знакомо каждому.

На мотивационном уровне языковой личности Ирины Самариной реализуются коммуникативно-прагматические потребности, к которым относят информационную, воздействующую, контактоустанавливающую [11, с. 50]. Информационная потребность Самариной осознается ею как особая миссия – показать читателю несовершенство современного ей общества и человека (*Я взвалила себе на плечи / Ту ответственность, что за всех* («Расцветать в унисон с весной...»)). Противоречий, на взгляд Самариной, полон мир людей (*Один ворчал на всех вокруг полвека, / Другой любил весь мир... за солнца свет* («Два абсолютно разных человека...»)); *Кто-то за идею и семью воюет... // Кто-то из генштаба званиями торгует...* («Вещи дорожают... Люди дешевают...»)), и каждый человек (*Рождается с большим и добрым сердцем. Оно с годами меньше и черствей* («Про качели...»)), и она сама (*Я – женищина, а значит, я – слаба. // Я – мать, и, значит, я сильнее всех* («Мое богатство – добрые слова...»)); *Я хочу научиться молиться... // И... стрелять научиться хочу* («Научиться бы вовсе не злиться...»)) и др. Поэтесса отчетливо обозначает в своей картине мира два полюса – добро и зло. Не случайно когнитивные структуры в ее текстах часто обозначены существительными, называющими этические понятия. Полюс добра – это *любовь, радость, счастье, сострадание, доверие, правда, истина* и др., полюс зла – *равнодушие, пошлость, цинизм, предательство, аморальность, зависть, ложь* и т. п. Концентрация таких обозначений в текстах Самариной очень велика, благодаря чему ее мысли обретают констатирующую форму: *Доверие – очень нужно / ...Поддержка – терпенье, дружба. // А что между ними? – Свет!* («У счастья и боли завидные роли...»). И здесь же противопоставление: *От злобы придет похмелье... // У подлости друг – обман. // Отчаянье – преступление. // А что между ними? – Тьма.* Так же активно поэтесса использует для этой цели глаголы. Показательны заголовки ее текстов: *«Вещи дорожают... Люди дешевают...», «Видела слезы и смех...», «Радость любую беду победит...»* и др. Особенно идиостилия поэтессы можно считать активное использование антонимов, а самым характерным приемом представления

мира – антитезу: *Мир так устроен: / Раз – взлет, а паденье – сто раз* («У счастья и боли завидные роли...»)).

Причины кризиса в обществе Ирина Самарина видит в недостатке доброты (*Дефицит доброты – это главная в мире проблема* («Дефицит доброты»)), в пренебрежении общества к духовным ценностям (*Люди дешевают, вещи дорожают... // Просто бездуховность в мире процветает*), в стремлении людей к обогащению (*Были бы финансы... Доброты не надо*), в поклонении вещам (*Кому-то за счастье айфон номер семь / Кому-то, чтоб жили родители...* («Я все еще верю в хороших людей...»)). Каждым стихотворением поэтесса стремится воздействовать на читателей, чтобы призвать их к улучшению мира и самих себя. Воздействующая коммуникативно-прагматическая потребность в наибольшей мере определяет специфику мотивационного уровня языковой личности Самариной, придает ее поэзии публицистический характер. Выразительными языковыми маркерами этой потребности является использование глаголов в императиве: *Любите не вещи, а близких людей* («Я все еще верю в хороших людей»); *Знай, что Бог всегда по силам крест дает!* («Ты просто в сердце загляни...»); инфинитива, косвенно выражающего значение повелительного наклонения: *Пора отпустить из души – да на волю / Весь ворох обид и тоски...* («У счастья и боли завидные роли...»); конструкций с модальными словами *нужно, необходимо, следует, нельзя*: *Сострадание, веру, терпение / Нужно просто в душе отыскать* («Это главный сегодня рецепт...»); *Душу нельзя одолжить...* («Счастливых людей в этом мире не много...») и др. Публицистичность И. Самариной иногда переходит в авторский дидактизм, моралистические сентенции: *Не мы выбираем, а нас* («У счастья и боли завидные роли...»); *И мой совет – поменьше надо / Других в несчастьях обвинять* («Послание самим себе...»); *Мы не живем, а спешим* («Видела слезы и смех...») и др.

Такие прямые «рекомендации» представляются далекими от лирики, но все равно находят отклик у массового читателя, потому что в текстах Самариной отчетливо реализуется ее контактоустанавливающая (фатическая) коммуникативная потреб-

ность. Поэтесса находится в постоянном диалоге с читателем, ее стихи часто возникают как отклик на привычные выражения. Так, в стихотворении «Счастья на базаре не купить...» Самарина рисует противоречащую заголовочной сентенции метафорическую картину: *Пойду, схожу за счастьем на базар... / А после в супермаркет, за удачей...*; просит взвесить «грамм сто **совети**», спрашивает, есть ли «**средство от жалости**», продается ли дружба «**поштучно или на вес**» и т. п. Перечисление этих понятий как «товаров» выразительно само по себе, потому что речь идет об отсутствии нравственных обязанностей, чувств и отношений в современном обществе. Так Самарина побуждает читателя понять, что истинные ценности человеческой жизни – то, что не продается.

Особенности языковой личности Ирины Самариной обнаруживаются и при изучении нулевого уровня ее личности. Поэтесса говорит со своим читателем на одном языке. Это выражается в использовании слов, связанных с реалиями и понятиями нового времени (*айфон, бонус, бренд, гаджеты, селфи, комменты, лайки, посты*), с развитием цифровых технологий (*ник, сеть, виртуальный, онлайн, в реале* и др.). Такие слова воспринимаются как прозаизмы, но в условиях контекста они являются знаками осуждаемого автором вещизма и бездуховности современного мира: *Небо нас осыпает бедами, / Чтобы, гаджеты отключив, / Оглянулись, что мы наделали...* («Стали злыми творцы и гении...») и одновременно обеспечивают фатическую функцию.

С аналогичными целями автор широко привлекает разговорную, просторечную, сленговую и даже бранную лексику (*сожрать, промазать* ‘промахнуться’, *заливать* ‘хвастаться’, *откосить* ‘уклониться’, *разводить* ‘обманывать’, *сколоться* ‘умереть от наркотиков’, *осел* ‘упрямец’, *чес* ‘пустые разговоры’, *морда* ‘лицо’, *бабло* ‘деньги’, *нехилый* ‘высшего качества’, *облезлый, каплю* ‘немного’, *голый зад*. Вот контекст: *Мимо инвалидов и котов облезлых / Едет модный перец с фэйсом бесполезным... // У него стабильность... Папа в депутатах // И диплом нехилый... Он учился в Штатах* («Вещи дорожают... Люди дешевеют...»). Отмечены усечения, характерные для раз-

говорного стиля (*прям с утра, тетя Катя*), демиинутивы (*детки, сердечко, сынишка, деньжата*), нарочитые искажения ударения (*Лондóн*), некорректные грамматические формы: *страна, полная ворами* (вместо *полная воров*) и др. Эту особенность вербально-смыслового уровня исследуемой языковой личности можно рассматривать как своего рода речевую мимику – стремление подстроиться под собеседника не только на уровне содержания речи, но и на уровне языкового оформления.

Еще одна черта идиолекта И. Самариной – наличие общеупотребительных лексем из прозаической речи: *немытая витрина, игровые автоматы, предоплата, прогноз, финансы, план, карьерный рост, депрессия, паника, стресс, реальность* и др. Такие слова чужды поэзии, кажутся неуместными, снижают качество поэтического образа. Но у Ирины Самариной прозаизмы выполняют текстообразующую функцию, служат противопоставлению обыденного, приземленного и высокого, постигаемого внутренним, духовным зрением (*Ты веришь в Бога? // – Я его не видел... // Я верю в деньги, их я видел точно... // Я верю в план, в прогноз, в карьерный рост...* («Для тех, кто не видел Бога»)), обеспечивают комический эффект (*Он ее выбирал, как преступник свое преступление, / Как картину в кино, как в кредит недостроенный дом...* («Он хотел бы помельче...»)). Такое словупотребление характеризует творчество Самариной как явление массовой культуры, но обеспечивает акцентирование авторских интенций.

Анализ вербально-семантического уровня языковой личности Ирины Самариной иногда выявляет признаки недостаточного владения нормами литературной речи, иногда обусловленные языковой ситуацией билингвизма, в которой живет и работает поэтесса. В текстах автора отмечены нарушения литературных норм: грамматических (*За весной соскучилась земля* (вместо *по весне* или *о весне*); *Автоматы игровые / Последний хлеб крадут с семей...* (вместо *у семей* или *из семей*); *кривотолком* (вместо *кривотолками*)), орфоэпических (*ирисы* вместо *йрисы*), пунктуационных и др. Среди текстов И. Самариной есть такие, которые не всегда заслуживают называться «поэтическими». Поэтесса признается, что «ни-

когда не читала литературу о том, как правильно и профессионально писать стихи» [10], поэтому языковое оформление некоторых ее текстов, несмотря на искренность авторских чувств и мыслей, далеко от совершенства. Это дает основания отнести языковую личность Самариной к среднелитературному типу.

Заключение

Изучение текстового проявления конкретной языковой личности – Ирины Самариной – позволяет утверждать, что ее творчество и, следовательно, сама поэтесса как языковая личность – специфический феномен, отражающий реальное взаимодействие экстралингвистических и лингвистических факторов. На всех структурных уровнях этой языковой личности обнаруживается этнокультурная, социально-психологическая, психологическая и поведенческо-речевая ее обусловленность. Анализ языковой личности с позиции языкового сознания (когнитивный уровень), речевого поведения (мотивационный уровень) и текстовой деятельности (вербальный уровень) выявляет ее персонологические характеристики как поэта и как представителя массовой литературы. Внутренним посылом к поэтической деятельности для Самариной служит осознание несовершенства современного общества и человека в нем, а также желание пуб-

лично заявить о себе. Активное текстопроизводство является реализацией как присутствующих личности творческих способностей, так и коммерческих интересов. Средствами текстового воплощения индивидуальной поэтической картины мира языковой личности выступают преимущественно автологические (безобразные) лексемы, иногда индивидуально-авторские тропы, но чаще готовые (традиционные общеязыковые и прецедентные) образы. Массовость читательской, главным образом женской, аудитории обеспечивается тематическим репертуаром, привлекательностью этических и эстетических ориентиров творчества, активным интересом автора к миру, но также доступностью ее поэзии в сетях и особым стилем речевого поведения автора. Коммуникативные установки поэтессы выражены не только отчетливо, но даже имеют признаки дидактизма.

На вербально-семантическом уровне в структуре языковой личности И. Самариной представлен общерусский языковой тип, но в типологии языковой личности Самарину следует отнести к среднелитературному типу, т. к. в ее текстах не всегда соблюдается стилистическая дифференциация речевых средств. Таким образом, поэзия Ирины Самариной определяется как русская, женская, массовая.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бенвенист, Э. *Общая лингвистика* / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
2. Асмолов, А. Г. *Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия* / А. Г. Асмолов // *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен* / под общ. ред. А. Асмолова. – М. : ЯСК, 2018. – С. 13–26.
3. Караулов, Ю. Н. *Русский язык и языковая личность* / Ю. Н. Караулов. – Изд. 7-е. – М. : ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Нерознак, В. П. *Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины* / В. П. Нерознак // *Язык. Поэтика. Перевод* : сб. науч. тр. Моск. лингвист. ун-та. – М. : МГЛУ, 1996. – № 426. – С. 112–116.
5. Голев, Н. Д. *Лингвотеоретические основания типологии языковой личности* / Н. Д. Голев // *Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно ориентированное обучение* / под ред. Н. Д. Голева, Н. В. Сайковой, Э. П. Хомич. – Барнаул ; Кемерово : БГПУ, 2006. – С. 7–28.
6. Григорьев, Г. П. *Языковая личность в поэтическом творчестве* / Г. П. Григорьев // *Гуманитар. науки*. – 2017. – № 4 (40). – С. 72–81.
7. Саморуков, И. И. *Массовая литература: проблема художественной рефлексии* : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.08 / И. И. Саморуков ; Самар. гос. ун-т. – Самара, 2006. – 24 с.
8. Лотман, Ю. М. *Массовая литература как историко-культурная проблема* / Ю. М. Лотман // *О русской литературе. Статьи и исследования (1958–1993): история русской литературы, теория литературы* / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб, 2012. – С. 817–826.

9. Петровский, В. А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. – 2012. – Т. 9, № 1. – С. 21–39.

10. Самарина-Лабиринт, И. Стихотворения [Электронный ресурс] / И. Самарина-Лабиринт. – Режим доступа: <https://stihi.ru/avtor/labirint1>. – Дата доступа: 16.10.2021.

11. Гаврилина, А. А. Роль и место мотивационного компонента в структуре языковой личности / А. А. Гаврилина. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2004. – 180 с.

REFERENCES

1. Benvenist, Ye. Obshchaja lingvistika / Ye. Benvenist. – М. : Progress, 1974. – 448 s.
2. Asmolov, A. G. Psikhologija sovremennosti: vyzovy neopriedielionnosti, slozhnosti i raznoobrazija / A. G. Asmolov // Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu pieriemien / pod obshch. ried. A. Asmolova. – М. : YaSK, 2018. – S. 13–26.
3. Karaulov, Yu. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost' / Yu. N. Karaulov. – Izd. 7-je. – М. : LKI, 2010. – 264 s.
4. Nieroznak, V. P. Lingvisticheskaja piersonologija: k opriedielieniju statusa discipliny / V. P. Nieroznak // Jazyk. Poetika. Pierievod : sb. nauch. tr. Mosk. lingvist. un-ta. – М. : MGLU, 1996. – № 426. – S. 112–116.
5. Goliev, N. D. Lingvotieoretichieskije osnovanija tipologii jazykovoj lichnosti / N. D. Goliev // Lingvopiersonologija: tipy jazykovykh lichnostej i lichnostno orijentirovannoje obuchienije / pod ried. N. D. Golieva, N. V. Sajkovoj, Ye. P. Khomich. – Barnaul ; Kiemierovo : BGPU, 2006. – S. 7–28.
6. Grigor'jev, G. P. Jazykovaja lichnost' v poetichieskom tvorchiestvii / G. P. Grigor'jev // Gumanitar. nauki. – 2017. – № 4 (40). – S. 72–81.
7. Samorukov, I. I. Massovaja litieratura: problema khudozhestviennoj rieflieksii : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.08 / I. I. Samorukov ; Samar. gos. un-t. – Samara, 2006. – 24 s.
8. Lotman, Yu. M. Massovaja litieratura kak istoriko-kul'turnaja problema / Yu. M. Lotman // O russoj litierature. Stat'i i issliedovanija (1958–1993): istorija russoj litierature, tieorija litierature / Yu. M. Lotman. – SPb. : Iskusstvo – SPB, 2012. – S. 817–826.
9. Pietrovskij, V. A. Nauka lichnosti: chietyrie projekta obshchiej piersonologii / V. A. Pietrovskij, Ye. B. Starovojtienko // Psikhologija. Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki. – 2012. – Т. 9, № 1. – С. 21–39.
10. Samarina-Labirint, I. Stikhotvorienija [Eliكتروнный ресурс] / I. Samarina-Labirint. – Riezhim dostupa: <https://stihi.ru/avtor/labirint1>. – Data dostupa: 16.10.2021.
11. Gavrilina, A. A. Rol' i miesto motivacionnogo komponenta v strukture jazykovoj lichnosti / A. A. Gavrilina. – Stavropol' : Izd-vo SGU, 2004. – 180 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 18.10.2021

УДК 811.161.+130.281'373.2(476.7)

Ольга Борисовна Переход*канд. филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Olga Perekhod***Candidate of Philology, Associate Professor,
Head of the Department of General and Russian Linguistics
of the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: rexo61@mail.ru***ГЕМЕРОНИМИЯ В ОНОМАСТИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ БЕЛАРУСИ:
СТРУКТУРНАЯ СПЕЦИФИКА***

Статья посвящена рассмотрению структурных особенностей региональной гемеронимии на примере медианазваний Брестской, Гродненской, Гомельской областей. Данный тип имен собственных, формирующих периферийный ономастикон, демонстрирует денотативную специфику, отражает влияние социальных процессов на искусственную номинацию, определяется рядом лингвистических и экстралингвистических факторов. Охарактеризованы структурно-грамматические особенности гемеронимов, выявлены наиболее продуктивные их модели.

Ключевые слова: *периферийный ономастикон, искусственная номинация, гемероним, медианоиминация, структурная специфика, синтаксические и морфологические особенности медианоиминаций, однословные гемеронимы, поликомпонентные номинации.*

Hemeronymy in the Onomastic Space of Belarus: Structural Specificity

The article is devoted to the consideration of the structural features of regional hemeronyms on the example of media names of Brest, Grodno, Gomel regions. This type of proper names forming peripheral onomasticon demonstrates denotative specificity, reflects the influence of social processes on artificial nomination, and is determined by a number of linguistic and extralinguistic factors. The structural and grammatical features of the hemeronyms are characterized, the most productive models of them are revealed.

Key words: *peripheral onomasticon, artificial nomination, hemeronym, media names, structural specificity, syntactic and morphological features of medianominations, one-word hemeronyms, polycomponent nominations.*

Введение

Периферийные разряды имен собственных – прагматонимы, эргонимы, идеонимы и др. – привлекают все большее внимание исследователей номинативных процессов, происходящих в языке. В отличие от антропонимов и топонимов «эти именные единицы исторически более поздно формируют свои тематические разряды, они в меньшей степени склонны вырабатывать собственные, специфичные структурно-грамматические показатели, но в то же время они обладают большей зависимостью от дискурсов тех сфер деловой активности, в границах которых осуществляется их созда-

ние» [1, с. 113]. Необходимость изучения гемеронимов определяется, как пишет российский исследователь Т. В. Федотова, тем, что «в последние десятилетия наблюдается рост изданий СМИ различной направленности... область гемеронимии мало изучена и требует анализа системы гемеронимов как в общем, так и в региональном аспектах»; кроме того, «гемеронимы являются частью ономастических реалий, свидетельствующих о речевой и духовной культуре народа» [2, с. 48]. Эту же мысль поддерживает и развивает Т. В. Шмелева, подчеркивая, что «онимы, с помощью которых обозначаются институции медиаполя, создают особый ономастикон, или специфическое ономастическое пространство, изучение которого важно для понимания не только его самого, но и в целом регионального ономастического ландшафта, в котором тысячи онимов

**Результаты получены в рамках реализации НИР «Периферийный ономастикон Беларуси: лингвистический и экстралингвистический аспекты» (№ госрегистрации 20211415) ГПНИ на 2021–2025 гг. при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь.*

соединяются сотнями связей, характеризующих культурный хронотоп» [3, с. 42].

Идеонимы в кругу имен собственных образуют относительно автономное пространство и представляют собой «номинации объектов умственной, идеологической и художественной сфер деятельности человека» [4, с. 61]. Идеонимный сегмент периферийного ономастикона дискретен, содержит имена собственные нескольких разрядов: гемеронимы, артионимы, геортонимы, библионимы и т. д. Идеонимы, как и другие онимические подсистемы, подчиняются общезыковым закономерностям. Наиболее значительная часть идеонимного пространства – гемеронимная подсистема. Исследователи включают гемеронимный фрагмент в состав идеонимов [5; 6], хотя существует иная точка зрения, согласно которой гемеронимы определяются как рекламные имена [7], следовательно, гемеронимы могут быть охарактеризованы как синкретичный разряд периферийной зоны ономастической подсистемы языка. При узком подходе под термином *гемероним* в ономастике понимается «собственное имя органов периодической печати» [4, с. 61]. Вслед за И. В. Крюковой [7, с. 32] мы придерживаемся более широкого взгляда и даем современное толкование термину, относя к нему имена собственные не только органов периодических печатных изданий, но и электронных, сетевых СМИ, теле-, радио- и кинохроникальных программ.

В научной литературе выделены свойства гемеронимов, позволяющие отнести их к ономастической лексике и определяющие их периферийное положение; принята попытка определения лингвистического статуса гемеронимов и места названий различных СМИ в ономастической подсистеме языка [5]; поставлен вопрос об основах структурирования и систематизации гемеронимов по типам, классам, формам и проведено классификационно-типологическое исследование этой группы имен собственных [8]; рассмотрены структурно-грамматические, семантические и функционально-прагматические характеристики гемеронимов [9]; установлены принципы и способы номинации российских и британских СМИ [5]; отмечена значимость фактора адресата в прагматике номинативной деятельности, нацеленной на изобретение ге-

меронимов, и тесная связь последних с курсом массовой коммуникации [1]; исследовано название периодического издания в аспекте коммуникативной реальности [10]; очерчены особенности гемеронимного пространства отдельных регионов Российской Федерации: Республики Татарстан [9], Псковской области [11], Кубани [2], Новгородской области [3]; определен лингвистический статус названий телепередач как имен собственных, относящихся к разряду гемеронимов, и установлены средства прагматизации названий российских и британских телепередач [12].

На сегодняшний день, как отмечает В. А. Зразикова, в белорусской ономастике нет комплексных работ по определению лингвистического статуса гемеронимов, установлению принципов их номинации, классификации, особенностей функционирования в разных типах СМИ; не исследованы условия и пути создания гемеронимов, способы их онимизации и трансонимизации [13, с. 101]. Автор приходит к выводу, что как «объект ономастических исследований гемеронимы Беларуси требуют всестороннего анализа с целью установления номинативных, семантических, стилистических и лингвокультурологических особенностей» [13, с. 101]. Некоторые аспекты номинации гемеронимов Беларуси, лексические и структурные характеристики, способы именования современных периодических изданий, динамику изменений в номинации гемеронимов Беларуси рассматривает В. М. Лухверчик [14]. В статьях Л. А. Годуйко, С. С. Клундук и Н. Р. Якубук [15; 16] объектом исследования стала медианоминация Беларуси в целом и г. Бреста в частности; в номинативном аспекте описаны названия программ и проектов белорусского телевидения.

Объектом нашего научного интереса выбраны региональные гемеронимы, формирующие медиапространство западных и южной областей Беларуси. **Предмет** исследования – синтаксические и морфологические особенности медианоминаций Брестской, Гродненской и Гомельской областей.

Цель статьи – установление структурной специфики гемеронимии Беларуси (на примере медианоминаций Брестской, Гродненской и Гомельской областей).

Источниками для сбора языкового материала послужили сайт Министерства информации Республики Беларусь; сайты областных и районных исполнительных комитетов Брестской, Гродненской и Гомельской областей; официальные сайты печатных, электронных, сетевых СМИ исследуемых регионов; иные интернет-ресурсы; «Государственный реестр издателей, изготовителей и распространителей печатных изданий (в части издателей)»; «Реестр распространителей продукции телевизионных и (или) радиовещательных средств массовой информации»; «Перечень сетевых изданий, зарегистрированных в Госреестре СМИ на 20.01.2021».

Структурная специфика гемеронимов

Строение гемеронимов, подобно другим периферийным разрядам онимов, соответствует схеме «номенклатурный (родовой) термин + проприальная часть». Номенклатурный термин достаточно стандартизирован и содержит своего рода «паспортные» данные СМИ, его идентификацию по характеру денотата, т. е. по форме периодического распространения массовой информации под постоянным названием: *периодическое печатное издание (газета, журнал, бюллетень), сетевое издание (сайт, портал), электронное СМИ (телерадиокомпания, телеканал, телерадиообъединение, радиостанция, радиоканал, телепрограмма, радиопрограмма, цикл передач, телепроект)* – иная форма распространения массовой информации под постоянным наименованием.

Номенклатурный термин, как правило, называет квалификационные характеристики (это в большей степени касается печатных изданий, электронных и сетевых СМИ, чем названий телерадиопередач) по типу собственника: *государственное, частное, коммерческое, независимое (независимое частное издание «Брестская газета», Лидская еженедельная частная газета «Принеманские вести», независимая газета Гомельской области «Вольны час»);* по ведомственной принадлежности: *республиканское, региональное, районное, городское, отраслевое издание (региональная общественно-политическая газета «Вечерний Брест», Пинская городская газета «Пінскі веснік», Барановичская объединенная газе-*

та «Наш край», газета Белорусского государственного университета транспорта «Вести БелГУТа», газета ЧРУП Бенефит-медиа «Мой район», газета Гродненского областного управления МЧС «Милицейский вестник», ежемесячная газета ОАО «Автобусный парк г. Барановичи» «Вестник Автопарка»); по предметно-тематическому признаку: *общественно-политическое, информационное, рекламное, спортивное, военное, экологическое СМИ (общественно-политическая газета «Народная трибуна», газета рекламных объявлений «Мегаполис» (Жлобин), журнал ЧПУП Белэкомир «Мир животных», информационно-коммерческая газета «Шанс» (Барановичи))* и ряду других характеристик, определяющих содержательную специфику именуемого объекта. Номенклатурный термин может быть представлен в виде аббревиатуры, например в названиях электронных СМИ: *РУП РТЦ «Телерадиокомпания «Брест»», КПУП «Телекомпания «Интекс»», КИУП «Телекомпания «Пинск»».*

Наше внимание сосредоточено на анализе строения проприальной части гемеронима как результата номинативной деятельности. Изучение гемеронимов трех областей Беларуси в структурно-грамматическом аспекте (рассмотрено более 630 наименований газет, журналов, электронных СМИ, сетевых изданий, названий теле-, радиопередач) дает основание говорить об их структурном и номинативном разнообразии.

С точки зрения компонентного состава в названиях СМИ преобладают *однословные номинации*. В исследуемом материале нами зафиксировано около 100 однословных названий:

Брестская обл. – более 30 (печатные издания: «Заря», «Маяк», «Текстильщик», «Шанс», «Шаг», «Алло», «Диалог», «Копейка»; журналы «Класс», «Бинокль», «Крыніца»; электронные СМИ: ТРК «Брест», ТК «Интекс», ТК «Пинск», ТК «Варяг»; телепередачи: «Агроград», «Телеприемная», «Край», «Телемаркет», «Спецрепортажи», «постФАКТум», «Глобус», «События», «МуZZаряд», «Киноскоп», «СпортЭфир»; радиопередачи: «Autonews» и др.);

Гродненская обл. – более 30 (печатные СМИ: «Перамога», «Перспектива», «Полымя», «Праца», «Дзянніца», «Альянс», «Рекламка», журналы. «Целитель», «Грод-

но»; электронные СМИ: ТРК «Гродно», ТК «Ивьє»; сетевые СМИ: «Гародня» – региональный портал; телепередачи: «Золотарник», «Пульс», «Эгоистка», «Новости», «По-мужски», «События», «Этажи», «Объективно», «Профессионалы», «Авторазборка»; радиопередачи: «Рекорды», «Автострада», «Гороскоп», радио «Дятлово», «Свислочь» и др.);

Гомельская обл. – более 40 (печатные издания: «Авангард», «Маяк», «Дняпровец», «Мегаполис», «Шарм», «Суперсканворд», «Скандики», «Нефтяник», «Сельмашевец», «Стройаналитик», «Сушка», «Сретенье», «Ярмарка»; электронные СМИ: ТРК «Гомель», ТК «Мозырь», ТК «Нюанс», ТК «Нірэя»; телепередачи: «Имущество», «Зачет», «Постаці», «Эрудит», «Диалог», «Мастер», «Портреты», «Астропрогноз», «Историада», «Бибизнайки», «Регион», «Телегазета», «Итоги», «Новости», «Спорт», «Поздравляю»; радиопередачи: «Кинотрейлер», «Радиотерапия», «Цифромания», «Автодром», «Календарь», «Киномузыка», «Игромания», «Крючок», «Люди», «Ностальгия»).

Основной способ выражения однословных гемеронимов – имя существительное, поскольку «предметность как основное свойство категории собственных имен требует от слов, относящихся к ней, субстантивности. Поэтому при широких возможностях различных частей речи быть собственным именем лучшие «кандидаты» в имена собственные – существительные. А несуществительные (слова и даже фразы) – стремятся к субстантивации» [6, с. 109]. Из других грамматических классов слов в искусственных номинациях подверглись онимизации единичные лексемы: наречия («По-мужски», «Объективно», «Просто вкусно»), глагол («Поздравляю»), междометие («Алло»). Следовательно, номинации СМИ отражают прежде всего предметный мир.

Однословные номинации неоднородны в структурном отношении, стилистическом плане и отличаются способом номинации.

Большинство однословных гемеронимов с простой основой образованы традиционным для искусственной номинации способом онимизации апеллятивов (Брестская обл.: «Заря», «Маяк», «Текстильщик», «Шанс», «Шаг»; Гродненская обл.: «Перемога», «Перспектива», «Полюмя», «Праца», «Дзянніца», «Альянс»; Гомельская обл.:

«Авангард», «Дняпровец», «Шарм» и др.). В меньшей степени представлены трансномимы, преимущественно в названиях электронных СМИ и радио (ТРК «Брест», ТК «Пинск», радио «Брест»; журнал «Гродно»; ТРК «Гродно», ТК «Ивьє»; региональный портал «Гародня», радио «Дятлово», «Свислочь»; ТРК «Гомель», ТК «Мозырь», ТК «Нірэя»).

Продуктивны номинации-композицы в своих структурных разновидностях:

1) с интернациональными элементами, в т. ч. медийными (*теле-, радио-, кино-, -эфир, инфо-, информ-*), обозначающими принадлежность к СМИ: «Телеприемная», «Телемаркет», «Телегазета», «Радиотерапия», «Киноскоп», «Киномузыка», «Агроград», «СпортЭфир», «Авторазборка», «Автострада», «Суперсканворд», «Астропрогноз», «Кинотрейлер», «КиноЗвезда», «Радиотерапия», «Цифромания», «Автодром», «Игромания», «Информ-прогулка», «Буг-Информ», «Нелли-Инфо», «Инфо Кобрин»;

2) образованные сложением части основы и целого слова или двух нарицательных существительных – родовидовые наименования: «Стройаналитик», «СпортНавіны» и др.;

3) сложные гибридные наименования: «Планета-М», ТК «Буг ТВ», «Лидер ФМ», «Гарант ТВ», «Гомель плюс», «Гомель FM», ТК «Речица ТВ», «ММДС-Гомель», «Пенсия Плюс», «Правда Радио», «Регион ТВ», «Правда Рок», «Радик-шоу» и др.;

4) названия с иноязычными элементами, представленные в транслитерации, в оригинальном оформлении и с элементами креолизации (особенно среди номинаций телерадиопередач) («Вита-пресс», «Прайм-тайм», «Ретро-хит» «Бизнес-тайм», «Дефакто», «Шарлотка-драйв», «Толк-площадка», «Autonews», «Бонус-трек», «Спорт life», «Гомель Live», «PRO-спорт», «VIP-персона» и др.).

Отмечены однословные неогемеронимы, образованные узуальными способами («Историада», «Скандики») или демонстрирующие установку на разноуровневую языковую игру с целью актуализировать важный реальный или окказиональный мотив номинации («МуZZаряд», «ИгроMANIA», «постФАКТум», «Бибизнайки»).

Встречаются среди однословных номинаций стилистически маркированные:

«Сушка» – газета Гомельского государственного технического университета имени П. О. Сухого, «Скандики», «Рекламка» – разговорные; «Альянс», «Эрудит», «Постаці», «Ностальгия» – книжные.

Отдельную структурную группу гемеронимов образуют предложно-падежные формы (синтаксемы). В мотивационном плане одни номинации отражают тематическое назначение либо сущностное содержание предлагаемого контента СМИ, другие настраивают на эмоциональный лад. Такие названия характерны прежде всего для телерадиопередач. В функциональном плане это *синтаксемы-локативы*: «На стороне закона», «vGomele.by» – Гомельский городской портал; *директивы*, обозначающие направление действия в пределах названного предмета либо направление и цель движения: «В теме», «Між іншым», «В центре внимания» (ТМК «Гомель»), «На пути к вершине» (ТМК «Гродно плюс»); *делиберативы*, называющие содержание речи, мысли, социального действия, восприятия («ПРОспорт» (ТМК «Брест»), «О “Земное и небесное”» (ТМК «Буг ТВ»), «Без комментариев» (ТМК «Интекс»), «ПРОмам» («Радио Ранак»); *комитативы*, обозначающие лицо-соучастника действия («От первого лица» («Гомельское городское радио»), «Своими глазами» (Гомель); *транзитивы*, называющие «движение согласно ориентиру» («По заветам Баха» («Гомельское городское радио»); *дестинативы*, обозначающие целевую аудиторию («Для самых маленьких» (ТМК «Буг ТВ»), «Для маленькой компании» («Лидское телерадиообъединение»); *финитивы*, указывающие на цель действия («С пользой для дел» (ТМК «Нірэя»). Функционирование в качестве гемеронимов предложно-падежных сочетаний иллюстрирует влияние на искусственную номинацию социальных факторов путем активизации разговорных синтаксических конструкций. Тенденцию к самостоятельному употреблению предложно-падежных форм там, где раньше по всем правилам употреблялась только форма именительного падежа, связывают с ростом аналитизма в языке [17].

Доминируют в количественном отношении в качестве названий СМИ двух- и поликомпонентные сочетания слов.

Базисной конструкцией построения проприальной части гемеронимов является

адъективно-номинативная модель (Adj + N₁). Это универсальная модель, содержащая номинатив с дифференцированным предметным значением (медийным, локальным, темпоральным и др.) и конкретизирующий, уточняющий или квалифицирующий широкую предметную сферу адъектив (с объектным, субъектным, логико-понятийным, локативным, темпоральным, процессным и другим значением). Данная модель многочисленна в количественном отношении (выявлено около 150 номинаций) и представлена во всех видах рассмотренных медианоминаций (печатные органы, электронные и сетевые СМИ, телерадиопередачи) Брестской, Гродненской и Гомельской областей. В качестве иллюстрации приведем только некоторые примеры:

Брестская обл.: газеты «Наш край», «Янаўскі край», «Драгічынскі веснік», «Івацэвіцкі веснік», «Кобрынскі веснік», «Ляхавіцкі веснік», «Пінскі веснік», «Брестский весник», «Лунінецкія навіны», «Сельская праўда», «Полесская правда», «Савецкае Палессе», «Брестский курьер», «Брестская газета», «Брестский калейдоскоп», «Районные будни», «Народная трыбуна», «Чырвоная звызда», «Деловой перекресток», «Живая вода»; порталы «Виртуальный Брест», «Реальный Брест»; телепрограммы «Утренний эспрессо», «Детское время», «Новогодний оливье», «Новые лица», «Новогодний квартирник», «Берасцейская скарбніца», «Палескія нарысы», «Беловежская пуца», «Открытый диалог», «Обратная связь», «Моя Пинщина», «Палеская скарбонка», «Православная планета», «Вкусное утро»; радиопередачи «Бодрое утро», «Лучший день», «Наши песни», «Крутой маршрут», «Звездный бренд», «Забывтый винил», «Первое утреннее шоу» – всего около 50 номинаций.

Гродненская обл.: газеты «Гродзенская праўда», «Милицейский вестник», «Астравецкая праўда», «Ашмянскі веснік», «Бераставіцкая газета», «Воранаўская газета», «Іўеўскі край», «Лідская газета», «Наш час», «Новае жыццё», «Светлы шлях», «Свіслацкая праўда», «Слоніскі веснік», «Свіслацкая газета», «Молодежный город», «Гродненский химик», «Принеманские вести», «Вечерний Гродно»; портал «Вечерний Гродно»; телепередачи «Бездомное счастье», «Удачная дача», «Актуальное интер-

вью», «Школьные заметки», «Мой вопрос», «Званный гость»; радиопередачи «Вечерние зарницы», «Зельвенский вестник», «Воронаўскі веснік», «Слонимское радио», «Ошмянская панорама», «Навагрудскія навіны», «Смаргонскае радыё», «Дневной розыгрыш», «Свадебный переполох», «Эфирные штучки», «Красная дорожка», «Хорошие новости», «Цифровой обзор», «Чемоданное настроение» – около 40 номинаций.

Гомельская обл.: газеты «Гомельская праўда», «Гомельские ведомости», «Советский район», «Добрушскі край», «Лоеўскі край», «Новае Палессе», «Народны голас», «Новы дзень», «Калінкавіцкія навіны», «Светлае жыццё», «Прыпяцкая праўда», «Чырвоны кастрычнік», «Петрыкаўскія навіны», «Свабоднае слова», «Светлагорскія навіны», «Хойніцкія навіны», «Чачэрскі веснік», «Вольны час», «Моя реклама», «Ленінскі сцяг», «Светлогорский бизнес», «Гомельскі ўніверсітэт», «Гомельский стекловар», «Гомельский пенсионер», «Правильная реклама», журнал «Деловой Гомель»; *порталы* «Весь Гомель», «Живой Гомель», «Гомельский городской портал»; телепередачи «Вековой рубеж», «Гомельский Олимп», «Вот моя деревня», «Мой край», «Чрезвычайная ситуация», «Экономическое обозрение», «Самая моя Гомельщина», «Обратный отсчет», «Главная тема», «Музыкальное утро», «Интересный факт», «Детский час», «Другие страны», «Приемный день», «Сладкий пирог», «Белорусская эстрада», «Волейбольное обозрение», «Частный интерес»; радиопередачи «Лёгкая падарожжа», «Несекретные материалы», «Звездная кухня», «Честная игра», «Мировое время», «Наши радиобудни», «Модный город», «Нормальный борщ», «Здоровый интерес», «Познавательный Забиран», «Русские традиции», «Первая пара», «Оранжевое утро», «Вечерний кекс», «Разное утро», «Актерские байки», «Открытая студия», «Свежая идея» – более 60 номинаций.

Следующая по продуктивности модель построения проприальной части СМИ – номинативно-генитивная ($N_1 + N_2$) – около 60 номинаций в СМИ трех областей. Зависимый компонент данной модели выражает атрибутивное, подобное вышеописанному в модели $Adj + N_1$, либо объектное значение, может быть распространен уточняющим прилагательным, местоимением, числительным.

Брестская обл.: газеты «Навіны Камянецчыны», «Голас часу», «Навіны Палесся», «Вестник автопарка», «Страж Медведицы»; телепередачи «День телезрителя», «Зона безопасности», «Среда обитания», «Точка зрения», «Гость студии», «Свет православия», «Святые христианства», «Ответ священника», «Училище благочестия», «Обзор мировых событий»; радиопередача «Хиты первой линии» – около 20 номинаций.

Гродненская обл.: газеты «Навигатор здоровья»; радио «Голос Ивьевщины», «Навіны Бераставічыны»; телепрограммы «Окна города», «Сезон удачи», «Цена Победы», «Свет веры», «Радасць Евангелля» – около 10 номинаций.

Гомельская обл.: газеты «Маяк Палесся», «Голас Веткаўшчыны», «Жыццё Палесся», «Царство сканвордов», «Вести БелГУТа», «Голос литейщика»; журналы «Нефтяник Полесья», «Проблемы здоровья и экологии»; телепередачи «Знак качества», «Школа жизни», «Хроника Победы», «Обитель души», «Страна безопасности», «Клуб Суперкниги», «События недели», «Биография кумиров», «Ветеран труда», «Человек дела», «Творчество души», «Формат юмора», «Прогноз погоды»; радиопередачи «Верхние строчки мировых хит-парадов», «Игра фактов», «Хиты Неллиинфо», «Новости Мозыря», «Подружка безопасности», «Обратная сторона игры»; сетевое СМИ «Улицы и достопримечательности Гомеля» – около 30 номинаций.

Отмечены и другие структурные комбинации с опорным субстантивом (в приведенных ниже примерах они расположены по убывающей продуктивности): $N_1 + N_6$ («Диалог о здоровье», «Диалоги о спорте», «Пинск на стиле», «Музыка на канале», «Приветы в эфире», «Гость в эфире», «День в музее», «Диалог в прямом эфире», «Стихи о войне»); $N_1 + N_5$ («Заря над Бугом», «Зара над Сожам», «Зара над Нёманам», «Беседы со священником», «Спорт с Евгением Монарховичем», «Утро со знаком плюс», «Добрый день с Татьяной Ушаковой»); $N_1 + N_4$ («Сказки на ночь», «Надежда на село»); $N_1 + Adv$ («Интервью по-женски», «Мысли не по-детски», «Работа сегодня», «Максимально женатые»); $N_1 + N_3$ («Разговор по существу»); $N_3 + N_2$ («Виновнику торжества»).

В трех номинациях-словосочетаниях дилиберативного характера (с предлогом о/обо) главным компонентом является наречие ($Adv + N_6$): «Просто о здоровье», «Немного о многом», «Бесплатно обо всем».

Достаточно распространены в номинативной практике гемеронимы с компонентами-нумеративами, обозначающими разные цифровые параметры. По форме они представляют собой количественно-именные словосочетания («Три свечи» (литературное кафе) (ТРК «Гродно»), «500 песен» (радио «Лидер ФМ»), «7 дней» (ТРК «Брест»), «Неделя за 60 секунд» (ТК «Интекс»)) либо отсылают к почтовому адресу (ток-шоу «Пушкина, 8» (ТРК «Гомель»)), построены по типу интернет-сайта («S13.ru» – блог Гродно), интернет-адреса, включающего телефонный код города («152.by» – сайт г. Гродно), называют номер студии («Студия 21» (ТРК «Брест»)), «Студия 100» («Барановичи FM»), процент, температуру (в этом случае возникает номинация с положительной оценочной семантикой) (телепередача «36,6» (ТК «Пинск»)), газета Гомельского государственного медицинского университета «36,6», региональная деловая газета «100 %» (Гомель), математическое действие (программа «1 + 2» («Гомельское городское радио»), скорость (радиопередача «Экспресс 150» («Барановичи FM»)).

Еще один тип сочетаний слов, положенных в основу гемеронима, – сочетания на основе сочинительной связи (модель $N_1 + N_1$). Это традиционный тип номинаций, его отличительная особенность – возможность актуализировать в именуемом СМИ многогранность жизни, общность или различие в разных сферах человеческого бытия: «Я и ты» (ТК «Интекс»), «Свет и тени», «Старты и финиши» (ТРК «Гомель»), «Факты и происшествия» (ТК «Мозырь»), «Честь и доблесть» (ТРК «Брест»), «Пинск и пинчане» (ТК «Пинск»), «Земля и люди» (ТРК «Брест»), журнал «Эколог и я» (Гомель).

Особый структурный тип гемеронимов – составные наименования. Это своего рода подзаголовки к названиям, которые используются для уточнения в именовании сетевых СМИ или ставят проблемный вопрос, дают оценку, что свойственно медианоминациям, используемым для обозначения цикла телепередач:

Брестская обл.: «7 дней. Барановичский район», «7 дней. Прибужье», «Берёза. Наш объектив», «Барановичи: Энциклопедия брендов», «Брест-Сити: Новости Бреста и Брестской области», «Ляховичи: портал города»;

Гродненская обл.: «Iwie. Male Jerusalem / Ивье. Малый Иерусалим», «Инсулт. Скрытая опасность?!», «Шаги к Победе. Зинаида Судакова», «Стихи. Ирина Степаненко», «Портрет. Бондаренко. 2016», «Шепот листьев. Гродно. 2016», «К 70-летию освобождения Беларуси. Неизвестные страницы войны»;

Гомельская обл.: «Гомель. Сильные новости» – интернет-газета, «Звездная кухня Александра Гаврика», «Честная игра (программа о спорте)», «Мировое время (об удивительных событиях!)», «Конструкция мира. Антология коротких рассказов»; «Однажды, 20 лет назад»).

Реже встречаются сегментированные конструкции, актуализирующие место и тему («Брест. Навстречу тысячелетию»; «Барановичи – События»; «Новости. Мозырь»).

Номинаторы активно обращаются к устойчивым единицам в качестве гемеронимов (газета «Из рук в руки», «Без комментариев», «День за днем», «От сердца к сердцу» (ТРК «Брест»), «Еще не вечер» («Барановичи FM»), газета «Своими глазами» (Гомель), «Газета от А до Я» (Гродно), «От первого лица» («Гомельское городское радио»); *паремиям* («Вопрос на засыпку» (ТК «Гродно плюс»), «Сказано – сделано!» (ТРК «Гомель»); *этикетным формулам* («Будем здоровы» (ТРК «Брест»), «Добро пожаловать», «Добрый вечер, Гомель!» (ТРК «Гомель»), «Доброе утро с Катей Календо» («Гомель FM»); *прецедентным высказываниям*, как оригинальным, так и модифицированным, игровым («Одни дома» («Гомель ТВ»), «Сам себе повар» (радиостанция «Гомель+»), «Сделано в СССР» («Правда радио» (Светлогорск)). Обращение к подобного рода названиям может быть обусловлено рядом причин, например, стремлением к экспрессивации и тем самым усилению аттрактивности медианоминции, т. е. привлечения внимания адресата; желанием установить диалог с аудиторией через отсылку к культурной компетенции, фоновым знаниям потребителей медийной продукции.

Структурной разновидностью медианоминаций являются предикативные единицы, которые используются обычно в названиях телерадиопередач. Отметим среди них полные двусоставные предложения, репрезентирующие пять структурных схем: $N_1 - N_1$ («Пинск – молодежная столица Беларуси 2020» (ТК «Пинск»); $N_1 \text{ сор } N_1$ («Спорт как жизнь» («Лидское телерадиообъединение»)); $N_1 \text{ сор } Adv$ («Будни – это легко» (радио «Брест»)); $N_1 - V_{inf}$ «Есть ТОЛК!» (ТРК «Гродно»); $N_1 - V_f$ («Я горжусь» («Лидское телерадиообъединение»)), «ГАИ информирует» («Лидер ФМ»).

Неполные предложения представлены своей эллиптической разновидностью, получившей популярность в идеологических и социальных слоганах еще в советское время. Это удобная экспрессивная структура, позволяющая актуализировать предмет речи, его характеристику или обстоятельства существования: «Главное за неделю», «Новый размер к Новому году», «В эфире – МЫ!» (ТРК «Брест»); «Красивые в профессии» (ТРК «Гродно»); «В чем разница» (радиостанция «Гомель+»), «Наши в городе» («Правда радио» Светлогорск) (см. описанный выше структурный тип гемеронимов, представляющих собой предложно-падежные формы (синтаксемы), которые также можно квалифицировать как неполные предложения – *О. П.*).

Наконец, коммуникативную значимость в гемеронимах реализуют односоставные предложения разных типов: номинативный императив «Рота, подъем!» (ТРК «Брест»); определенно-личные предложения: «Дзякуй, доктар!» (ТРК «Брест»), «Примите поздравления» (ТК «Интекс»); «Размаўляем па-беларуску» (ТРК «Гомель»), «Поздравляю» (ТК «Нюанс»), журнал «Эх, Разгадаю!» (Гомель); безличные: «Надо разобраться» (ТРК «Брест»), «Белорусской милиции посвящается» (ТРК

«Гродно»). Зафиксировано в качестве номинации одно сложное предложение – сложноподчиненное предложение присубстантивно-атрибутивного типа: «100 причин, почему я люблю Беларусь» (ТРК «Гомель»).

Заключение

Анализ строения проприальной части гемеронимов трех областей Беларуси показал структурное многообразие имен собственных. Доминируют однословные названия с простой основой и номинации-композиции в их структурных разновидностях, а также двухкомпонентные гемеронимы, реализующие девять структурных схем; распространены модели гемеронимов с компонентами-нумеративами с различными числовыми значениями; отдельные структурные группы медианоминаций образуют предложно-падежные формы слов, представленные семью функциональными типами, и предикативные единицы, реализующие пять структурных схем.

Особый тип гемеронимов – составные наименования с подзаголовками в качестве названий теле- и радиопередач. Гемеронимы при всей смысловой емкости стремятся одновременно к компрессии речевых усилий, что объясняет активность одно- и двухсловных имен собственных, обращение номинаторов к устойчивым сочетаниям слов, паремиям, этикетным формулам, оригинальным и трансформированным прецедентным высказываниям

В целом компактностью отличаются названия разных структурных типов, включая гемеронимы-предложения. В структурном плане проприальная часть исследованных гемеронимов вполне соотносима с искусственными номинациями других видов периферийных онимов и подчиняется грамматическим законам русского и белорусского языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голомидова, М. В. Образ адресата в названиях периодических изданий / М. В. Голомидова, В. А. Мясникова // *Вопр. ономастики*. – 2014. – № 2 (17). – С. 112–119.
2. Федотова, Т. В. Ономастическая номинация в медиасфере Кубани / Т. В. Федотова // *Вестн. Курган. гос. ун-та*. – 2019. – № 2 (53). – С. 47–52.
3. Шмелева, Т. В. Ономастикон новгородского медиаполя Т. В. Шмелева // *Вестн. Новгород. гос. ун-та*. – 2013. – Т. 1, № 73. – С. 42–52.

4. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская ; отв. ред. А. В. Суперанская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 187 с.
5. Федосова, О. И. Лингвистический статус гемеронима (на материале российских и британских названий СМИ) / О. И. Федосова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 5. – С. 76–80.
6. Кравец, Т. И. Название газеты: ономастиологический и стилистический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Т. И. Кравец ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2002. – 24 с.
7. Крюкова, И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности : монография / И. В. Крюкова. – Волгоград : Перемена, 2004. – 286 с.
8. Коровченко, И. И. Медианоминация: к вопросу об основах структурирования и систематизации / И. И. Коровченко // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. «Филология. Журналистика». – 2014. – № 1. – С. 168–175.
9. Мухамедзянова, Л. Гемеронимы ономастического медиапространства Республики Татарстан (структурно-грамматическая и функционально-прагматическая характеристика) / Л. Мухамедзянова // Филология и культура. *Philology and Culture*. – 2018. – № 1 (51). – С. 107–111.
10. Мухамедзянова, Л. Название периодического издания с позиции коммуникативной реальности / Л. Мухамедзянова, Л. Мардиева // Филология и культура. *Philology and Culture*. – 2017. – № 2 (48). – С. 92–99.
11. Лекарева, Л. А. Псковские гемеронимы / Л. А. Лекарева // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. «Соц.-гуманитар. науки». – 2019. – № 9 – С. 132–136.
12. Сулейман, М. М. Место названий телепередач в системе имен собственных / М. М. Сулейман // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 6 (110). – С. 125–130.
13. Зразікава, В. А. Гемеронімы ў кантэксце анамастычных даследаванняў: сучасны стан і перспектывы развіцця / В. А. Зразікава // Беларускае слова: тэрмін і вобраз : зб. арт. па матэрыялах навук. чытанняў, прысвеч. памяці праф. В. П. Краснея, Мінск, 27 снеж. 2017 г. / рэдкал.: М. І. Свістунова (адк. рэд.) [і інш.] ; пад агул. рэд. М. Р. Прыгодзіча. – Мінск : БДУ, 2018. – С. 100–104.
14. Лухверчык, В. М. Сучасныя перыядычныя выданні Беларусі: асаблівасці намінацыі / В. М. Лухверчык // Славянскі мир і нацыянальная рэчывая культура в сучаснай камунікацыі : сб. науч. ст., посвящ. 160-летию со дня рождения акад. Евфимия Фёдоровича Карского, 80-летию филол. фак. Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы и 80-летию Гродн. гос. ун-та им. Янки Купалы : в 2 ч. / редкол.: Т. А. Пивоварчик (гл. ред.) [и др.]. – Гродно : ГрГУ, 2020. – Ч. 2. – С. 75–81.
15. Годуйко, Л. А. Медианоминация Беларуси: принципы и способы именования газет / Л. А. Годуйко, С. С. Клундук // Словаўтварэнне і іншыя ўзроўні беларускай літаратурнай мовы : матэрыялы Міжнар. навук. канф., Мінск, 24–25 лістап. 2014 г. / навук. рэд. В. М. Нікалаева. – Мінск : Права і эканоміка, 2014. – С. 56–62.
16. Годуйко, Л. А. Названия телевизионных программ: номинативный аспект / Л. А. Годуйко, Н. Р. Якубук // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. / сост. А. М. Мезенко, Е. А. Зайцева, О. В. Шеверина ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – С. 303–307.
17. Валгина, Н. С. Активные процессы в современном русском языке [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Наука, 2003. – Режим доступа: <http://www.hiedu.ru/e-books/xbook050/01/part-011.htm>. – Дата доступа: 29.09.2018.

REFERENCES

1. Golomidova, M. V. Obraz adriesata v nazvanijakh pieriodichieskikh izdanij / M. V. Golomidova, V. A. Miasnikova // Vopr. onomastiki. – 2014. – № 2 (17). – S. 112–119.
2. Fiedotova, T. V. Onomastichieskaja nominacija v miediasfierie Kubani / T. V. Fiedotova // Viestn. Kurgan. gos. un-та. – 2019. – № 2 (53). – S. 47–52.
3. Shmieliowa, T. V. Onomastikon novgorodskogo miediapolia / T. V. Shmieliowa // Viestn. Novgorod. gos. un-та. – 2013. – T. 1, № 73. – S. 42–52.

4. Podol'skaja, N. V. Slovar' russkoj onomastichieskoj tierminologii / N. V. Podol'skaja ; otv. ried. A. V. Supieranskaja. – 2-e izd., pierierab. i dop. – M. : Nauka, 1988. – 187 s.
5. Fiedosova, O. I. Lingvistichieskij status giemieronima (na materialie rossijskikh i britanskikh nazvanij SMI) / O. I. Fiedosova // *Izv. Volgogr. gos. pied. un-ta.* – 2010. – №5. – S. 76–80.
6. Kraviec, T. I. Nazvanije gaziety: onomasiologichieskij i stilistichieskij aspiekty : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / T. I. Kraviec ; Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo. – Jekatierinburg, 2002. – 24 s.
7. Kriukova, I. V. Rieklamnoje imia: ot izobrietienija do priededientnosti : monografija / I. V. Kriukova. – Volgograd : Pieriemiena, 2004. – 286 s.
8. Korovchienko, I. I. Miedianominacija: k voprosu ob osnovakh strukturirovanija i sistiematizacii / I. I. Korovchienko // *Viestn. Voroniez. gos. un-ta. Sier. «Filologija. Zhurnalistika».* – 2014. – № 1. – S. 168–175.
9. Mukhamiedzianova, L. Giemieronimy onomastichieskogo mediaprostranstva Riespubliki Tatarstan (strukturno-grammatichieskaja i funkcional'no-pragmatichieskaja kharakteristika) / L. Mukhamiedzianova // *Filologija i kul'tura. Philology and Culture.* – 2018. – № 1 (51). – S. 107–111.
10. Mukhamiedzianova, L. Nazvanije periodichieskogo izdanija s pozicii komunikativnoj rieval'nosti / L. Mukhamiedzianova, L. Mardijeva // *Filologija i kul'tura. Philology and Culture.* – 2017. – № 2 (48). – S. 92–99.
11. Liekarieva, L. A. Pskovskije giemieronimy / L. A. Liekarieva // *Viestn. Pskov. gos. un-ta. Sier. «Soc.-gumanitar. nauki».* – 2019. – № 9. – S. 132–136.
12. Suliejman, M. M. Miesto nazvanij tieliepieriedach v sistiemie imion sobstviennykh / M. M. Suliejman // *Izv. Volgogr. gos. pied. un-ta.* – 2016. – № 6 (110). – S. 125–130.
13. Zrazikava, V. A. Hiemieronimy u kantekscie anamastychnykh dasliedavanniau: suchasny stan i pierspiektyvy razvicia / V. A. Zrazikava // *Bielaruskaje slova: termin i vobraz : zb. art. pa materyjalakh navuk. chytanniau, prysviech. pamiaci praf. V. P. Krasnieja, Minsk, 27 sniezh. 2017 h. / redkal.: M. I. Svistunova (adk. red.) [i insh.] ; pad ahul. red. M. R. Pryhodzicha.* – Minsk : BDU, 2018. – S. 100–104.
14. Luhvierchyk, V. M. Suchasnyja peryjadychnyja vydanni Bielarusi: asablivasci naminacii / V. M. Luhvierchyk // *Slavianskij mir i nacional'naja riechievaja kul'tura v sovriemiennoj komunikacii : sb. nauch. st., posviashch. 160-lietiju so dnia rozhdienija akad. Yevfimija Fiodorovicha Karskogo, 80-lietiju filol. fak. Grodn. gos. un-ta im. Yanki Kupaly i 80-lietiju Grodn. gos. un-ta im. Yanki Kupaly : v 2 ch. / riedkol.: T. A. Pivovarchik (gl. ried.) [i dr.]*. – Grodno : GrGU, 2020. – Ch. 2. – S. 75–81.
15. Godujko, L. A. Miedianominacija Bielarusi: principy i sposoby imienovanija gaziet / L. A. Godujko, S. S. Klunduk // *Slovautvarenie i inshyja uzrouni bielaruskaj litaraturnaj movy : materyjaly Mizhnar. navuk. kanf., Minsk, 24–25 listap. 2014 h. / navuk. red. V. M. Nikalajeva.* – Minsk : Prava i ekanomika, 2014. – S. 56–62.
16. Godujko, L. A. Nazvanija tielievizionnykh programm: nominativnyj aspekt / L. A. Godujko, N. R. Yakubuk // *Riegiional'naja onomastika: probliemy i pierspiektivy issliedovanija : sb. nauch. st. / sost. A. M. Miezienko, Ye. A. Zajceva, O. V. Shevierinova ; pod nauch. ried. A. M. Miezienko.* – Vitiebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2016. – S. 303–307.
17. Valgina, N. S. Aktivnyje processy v sovriemiennom russkom jazykie [Elietronnyj riesurs] : uchieb. posobije / N. S. Valgina. – M. : Nauka, 2003. – Riezhim dostupa: <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook050/01/part-011.htm>. – Data dostupa: 29.09.2018.

УДК 398

Инна Анатольевна Швед*д-р филол. наук, проф., проф. каф. русской литературы и журналистики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Inna Shved***Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian Literature and Journalism
at the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: shved_inna@tut.by***СУБЪЕКТНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
МИФОЛОГИЧЕСКИХ ПОВЕСТВОВАНИЙ БРЕСТЧИНЫ
(ПО ЗАПИСЯМ 2000–2020 ГГ.)***

В статье с использованием разработанной В. А. Черваневой концепции субъектной организации мифологического текста интерпретируются мифологические повествования, зафиксированные на Брестчине в 2000–2020 гг. В фокусе исследовательского внимания находится выражение в мифологических текстах Брестчины семантических ролей (шире – позиции) рассказчика, который всегда присутствует и вербально представлен в тексте в качестве субъекта дейксиса и субъекта сознания.

Ключевые слова: *локус контроля, интернальный локус контроля, экстернальный локус контроля, копинг-стратегии, копинг-стили, продуктивный копинг-стиль, непродуктивный копинг-стиль, социальный копинг-стиль.*

***Subject Organization of Mythological Narratives of the Brest Region
(according to the Records of 2000–2020)***

The article interprets the mythological narratives recorded in the Brest region in 2000–2020 using the developed by V. A. Chervanev's concept of the subjective organization of the mythological text. The focus of research attention is the expression in the mythological texts of the Brest region of the semantic roles (the position) of the narrator. The narrator is always present and verbally represented in the text as the subject of deixis and the subject of consciousness.

Key words: *locus of control, internal locus of control, external locus of control, coping strategies, coping styles, productive coping style, unproductive coping style, social coping style.*

Введение

Несмотря на двухсотлетний опыт фольклористического исследования и систематизации жанров устного повествования, нерешенным остается целый ряд вопросов, главным образом связанных с усовершенствованием системы классификаций жанров славянского повествовательного фольклора, с выработкой соответствующих критериев и раскрытием специфики народных и фольклористических названий основных повествовательных жанров.

Решение этой задачи стоит на повестке дня Комиссии по фольклористике при Международном комитете славистов. О. Брицына и Д. Айдачич – координаторы проекта,

в рамках которого проходит серия выступлений славистов-фольклористов, совершенно справедливо отмечают: «В разных **национальных традициях** созданы и сосуществуют **две терминологические** системы классификации жанров повествовательного фольклора – народная и научная. Обе они несовершенны, поэтому использование научной классификации часто вызывает многочисленные дискуссии. ...Теоретики народной прозы, говоря о роли интенциональности в этом процессе, показали новый возможный аспект рассмотрения проблемы жанра через анализ акта коммуникации и его составляющих (исполнитель – контекст – аудитория)». Важнейшим вопросом остается определение «жанров с “неустоявшимся” текстом (устные рассказы, былички и т. п.); жанров, имеющих многочисленные и часто несовпадающие (лишь частично пересекающиеся) и употребляющиеся нерегулярно названия (быличка, бывальщина, мемуар, фабулат и т. п.)» [1]. В связи с реше-

*Статья подготовлена в рамках НИР «Повествовательный женский дискурс в контексте фольклорной традиции Брестчины» задания 2.5 подпрограммы «Культура и искусство» ГПНИ на 2021–2025 гг. «Общество и гуманитарная безопасность белорусского государства» (№ з/р 20211451).

нием этого вопроса фольклористической жанрологии и текстологии актуальным является раскрытие специфики мифологических повествований (связанных с актуальной ситуацией речи) определенных региональных традиций с точки зрения их субъектной организации.

В настоящей статье мы предполагаем рассмотреть жанры с «неустоявшимся» текстом, ассоциативным, неоднозначным, гетерогенным, спонтанным началом, включенные в речевой поток, – зафиксированные в 2000–2020 гг. на Брестчине мифологические повествования – с точки зрения особенностей их субъектной организации, которые являются важным критерием дифференциации мифологической (несказочной) и сказочной народной прозы [2]. В плане реализации данного подхода к белорусскому региональному материалу данная задача ставится впервые.

Уровень субъектной организации как критерий дифференциации мифологической (несказочной) и сказочной народной прозы

Уровень субъектной организации – характер отражения в текстах разной жанровой природы субъекта повествования (повествователя/рассказчика) выступает одним из важнейших критериев дифференциации мифологической (несказочной) и сказочной народной прозы [2]. Акцентируя внимание на степени включенности рассказчика в события текста и рассказывания (и как персонажа (включенность в текст на уровне сюжета), и как нарратора (включенность в текст на уровне факта повествования)), В. А. Черванёва констатирует, что вся система субъектной организации мифологического текста находится в связи с этой особенностью [2].

При анализе собственно вербальных маркеров присутствия рассказчика в современных мифологических текстах Брестчины мы используем результаты проведенного В. А. Черванёвой лингвистического исследования мифологических повествований, представляющих собой тип народной словесности, интегрированный в диалог, в непосредственную устную коммуникацию [2].

Для нашего исследования важно, что В. А. Черванёва показала: несмотря на известную специфику фольклорного текста,

обусловленную характером его бытования и трансмиссии, в ситуации устного, непосредственного контактного общения к нему могут быть приложимы (в отдельных аспектах) положения нарратологии, разработанные на материале художественного текста [2, с. 103], например, ставшее традиционным противопоставление диегетического нарратора (принадлежащего миру текста) и экзегетического (не эксплицированного в тексте и не имеющего в нем пространственно-временной позиции) [3, с. 203]. Глубоко осмыслив представленность повествователя/рассказчика в сказочной и несказочной прозе, она доказала, что в текстах с экзегетическим повествователем информация излагается объективированно, с внешних позиций, диегетический же нарратор включен в текст обязательно на уровне факта сообщения и факультативно (хотя довольно часто) на уровне сюжета; именно такой – экзегетический – повествователь «представлен в сказочных текстах: здесь всегда используется нарратив 3-го лица, в котором изображается сказочный мир, а “всезнающий” повествователь находится за пределами этого мира и не указывает на источник информации – он обладает ею имманентно как носитель традиции, фольклорного знания» [2, с. 103]. В мифологическом же нарративе рассказчик всегда включен в текст и вербально репрезентирован: «В меморате позиция нарратора имеет широкое выражение на разных уровнях – номинации как действующего лица, субъекта речи, субъекта восприятия, субъекта сознания и дейксиса. В мифологических фабулатах с объективированной экзегетической формой изложения (от 3-го лица) рассказчик также проявляет себя на вербальном уровне – как субъект сознания (оценок, интерпретаций), а также как субъект дейксиса, что выражается в моделировании пространственно-временного плана текста относительно рассказчика как центра координат. Эта особенность устного мифологического рассказа составляет его специфику по отношению как к письменно-литературным текстам, так и к фольклорным сказочным, четко выделенным из потока речи и структурно оформленным» [2, с. 110]. С точки зрения количества повествователей различаются нарративы с одним первичным рассказчиком, с двумя – первичным и вторичным,

с тремя – первичным, вторичным и третичным (терминология В. Шмида [4, с. 45]). Эти научные положения прокладывают путь к определению характерных черт субъектной организации мифологических текстов, зафиксированных в конкретной вернакулярной традиции, в частности Брестчины.

Анализ мифологических рассказов Брестчины

Используя концепцию В. А. Черванёвой, которая пользуется терминологией В. Шмида, Е. Падучевой, Б. Кормана (который под субъектной организацией произведения предложил понимать соотношенность носителей речи и их сознаний), начнем с рассмотрения устных мифологических рассказов только с первичным нарратором, т. е. рассказчиком/повествователем, который рассказывает о событии, основываясь на собственных наблюдениях или на сообщении других лиц (это тот, от чьего лица ведется рассказ) [2, с. 104]. Например, жительница деревни Тростенец повествует нам о собственном уникальном опыте, соответственно являясь единственным первичным диегетическим нарратором: «Одзін раз, я тебе такі случаи раскажу. Я калі лажус спаць, така ў мене была прывычка, во так рукі ложыць (паказывае рукі, скрещенные на груди. – *И. Ш.*), а так толькі покойнікі ляжаць. А я так лягаю і сплю. Одзін раз – “шара-а-ах” тако мне по рукам, і рукі мое разлецеліса. Так лежу і не знаю, ці прыснілос, ці не. Гэта, кажуць, ці ангел-храніцель, ці домовы» (ФА*; Каменецкий р-н). (Комментарий нашей собеседницы «а так толькі покойнікі ляжаць», видимо, был сделан специально для нас как слушателей неосведомленных, не владеющих общим знанием традиции).

Вторичный нарратор – это повествователь, чей рассказ о событии передается первичным нарратором. И если первичный повествователь всегда имеется в тексте, то

вторичный – только в фабулатах, т. е. там, где есть пересказ [2, с. 104]. В качестве показательного примера текста с первичным и одним вторичным («бабулька» рассказчика) нарраторами приведем запись из Сухаревиной: «Бабулька моя була. І кажэ, шо тая (соседка. – *И. Ш.*) от коров молоко отбырае. Ну то, кажэ, стала вмыраты, то кажэ, ны могла вмырті. Тры дня вмырала, ны могла вмырті. То кажэ, пока ны зрывалы гэтэ, потолок, там над двырыма. І кажэ, рычыть коровымы гукамы» (ФА; Брестский р-н). Этот текст относится к типу с первичным диегетическим нарратором, «который является наблюдателем за поведением реципиента мифологического персонажа или явления. В текстах такого рода описывается мистический опыт не самого рассказчика, а другого человека, однако в ситуации текста нарратор присутствует» [2, с. 105]. Вербальными маркерами первичного диегетического нарратора являются «как прямые средства – грамматические и лексические показатели 1-го лица, так и косвенные – соотносительные с рассказчиком номинации других персонажей, например, термины родства и подобное, которые ставят рассказчика в центр системы координат текста» [2, с. 105], например «я», «у нас тут», «у нас у соседзеў», «моя маці» и подобное в тексте: «От таке е, **я** тебе раскажу. А е, шо з лісіны бывае ўпаде ломачына. Е та, шо упаде, – пошоў, нішто. А е, шо ўпаде ломачына (напрымер, **у нас тут** дамба, і вэрбы з одного боку, і з второго боку), то бувае такая ломачына пэрэйдэ, то ты будзеш ходіць, зайдеш до... і назад вэрнешся. Прыйшла, і туды знов... Прыйшла в тэ место, пуйду я туды знов... і будеш десеть раз ходіць – і не можэш добіцца. От то **я** тебе скажу. **У нас у соседзеў**... Прыйшла (она у нас молола, жорнамы молола муку). Пушла. Ходіць до обіду, ходіць. Кажэ, вона кажэ, прыйшла (а **моя маці Антоніна** была): “Ох Антосенька, Тонечка, то ж я ж ні дома ш ні была!” “Як ні была?” Ка: “Зайду – назад ворочаюсь, і назад ворочаюсь”. А **моя маці** кажэ: “Наверно, нека ломачына ўпала така врэдна недзі на дарозі. То от так і ходзіш”. Да вона троха посідела, далі пошла, даў Бог, пошла. О таке е, шо ўпаде, то вжэ ні сюды, ні туды. Да, бывае, наступіш на еі, і всё» (ФА; Мочуль, Столинский р-н).

*ФА – фольклорно-этнографический архив студенческой научно-исследовательской лаборатории «Фольклористика и краеведение» БрГУ имени А. С. Пушкина, в котором хранится весь представленный в статье эмпирический материал, собранный автором статьи и студентами филологического факультета.

Вторичный повествователь может иметь разную степень персонифицированности: выделяются 1) конкретный персонифицированный рассказчик (он является при этом действующим лицом текста) и 2) обобщенный неперсонифицированный субъект повествования (социум, деревенское сообщество, часто репрезентируемое бессубъектными конструкциями с глаголами речи в роли предикатов: говорили, гвоят, рассказывали и т. п.) [2, с. 104]. В приведенном тексте «бабулька» повествователя – конкретный субъект, реципиент мифологического явления, персонифицированный вторичный рассказчик.

Обобщенно функции рассказчика в мифологическом нарративе, согласно В. А. Черванёвой [2, с. 104], которая опирается на предложенную Е. В. Падучевой [3] классификацию семантических ролей говорящего (субъект восприятия, сознания, речи, дейксиса), выглядят следующим образом:

1) субъект действия (является действующим лицом описываемого события);

2) субъект восприятия (является реципиентом мифологического явления или наблюдателем);

3) субъект речи (рассказывает о событии);

4) субъект сознания (интерпретирует происходящее);

5) субъект дейксиса (осуществляет референцию и пространственно-временную локализацию объектов относительно себя самого).

Примером полноценной реализации парадигмы названных (первая предложена В. А. Черванёвой) функций, а также представленности как конкретного персонифицированного рассказчика, так и обобщенного неперсонифицированного субъекта, может быть «сложное повествование» женщины (жителя д. Большие Мурины Каменецкого р-на, 1967 года рождения с высшим образованием; ФА), адресованное студентам-практикантам, интересовавшимся «интересными историями» деревни. Рассказчик пытается разъяснить «неосведомленным» слушателям (и себе) природу сверхъестественных явлений прошлых лет, при этом доминанция формата воспоминания не мешает разворачиванию событий в актуальном времени. В «первом эпизоде» предстает обобщенный субъект повествования, социум

либо его «старшая» группа – «старрики говорили», «все описывали»): «Ну тут оно то, что было, оно, и *старрики говорили* много-много раз, оно как бы исчезло. Но было такое одно явление, которое длилось долго, но... десятилетия. Это, когда люди выпивши шли, то в вечернее время появлялся старик. *Описывали* всегда одинаково: там шляпа, небольшого роста. Ну и типо вот за этим стариком почему-то люди шли. Потом очухивались, т. е. приходили в здравый смысл, или по шею в реке, или зайдя в болото. И старик исчезал. Но ни одного случая смерти не было. Попадали в ситуацию опасную, но на грани, т. е. человек мог остановиться, допустим, прийти в себя... ну, там река обрывистая, на краю. (Вопрос: А как река эта называется?). – Лесная. Сейчас болото осушили. Раньше здесь было болот достаточно много, и возле реки, т. е. некоторые заходили в болото». («Лексема *здесь* в мифологических рассказах употребляется таким же образом, как и в разговорной речи, а именно: здесь всегда соотносится текст с ситуацией его произнесения, всегда обозначается место, где происходит беседа, – населенный пункт, местность или конкретный локус. Это слово всегда употребляется в контекстах первичного, т. е. разговорно-речевого дейксиса, часто в сочетании с указательным жестом» [6, с. 79].)

Голос рассказчика в тексте начинает усиливаться, когда мужчина сосредоточивается на решении вопроса о природе загадочного явления («описываемого всеми одинаково», т. е. обобщенный неперсонифицированный субъект не теряет своих позиций) и сопоставляет известные ему «факты»: «*И все описывали* одинакового старика. Ну и никаких трактовок не было, абсолютно никаких, вот. И, возможно, почему исчезло, чисто я слышал связь: раньше возле Муриноу стоял камень с отпечатками следоу, т. е. ну как на глине выдолбленные следы были ступней, птичьих лапок. Вот не могу сейчас уже сказать где... где-то там. И его потом вывезли при Советском Союзе на исследования. И после того, как его вывезли, и перестал появляться этот загадочный старик. В случае с этим стариком... ну опять же: люди подвыпившие, ну, изредка бывало трезвые, изредка. С одной стороны, трудно что-то доказать, с другой – понимаешь, что *описывают* одинаково внешность. Таких

случаев десятки, сотни были, но т. к. никто никуда не пропал, считалось: “пусть будет” – люди привыкают. Сейчас просто такие загадочные явления исчезли».

Дальнейшая экспликация текста характеризуется отсутствием указания на источник информации и ярко выраженными интерпретативными элементами в его обрамлении: «**Вот было, например, загадочное явление**, ну, Каменецкая башня, **может, оно есть где там**. Када человек заходил в отдельную точку в двенадцать часоў, в нескольких десятках метроў, терял ориентацию и куда-то шел, ну, не туда, куда хотел, километра через полтора, вот. Допустим, человек идет, пересекает то место, в полночь, теряет ориентацию и может через полтора километра быть на Замостах, т. е. идет, идет **непонятно куда. Может, оно тоже осталось**».

Следующий эпизод записи можно квалифицировать как меморат, позволяющий констатировать традицию трансляции мифологических текстов в семье рассказчика, изменения отношений нарраторов различных гендерно-возрастных групп (сын и мать) к «реальности» (мама, видимо, слышала рассказ о полночном визитере и обсуждала его с родными и «перечила» рационализации происходящего сыном): «Ну что еще в Муринах было... Это тоже длилось десятилетия: примерно в полночь этот ручей, ну раньше там еще мусор выкидывали, и этот ручей, ну как, то я, мамы гавору: “Какой-то прыдурок бродит, ветки хрустят”... Постоянно! Туда боялись ходить. Грузные шаги были. И я мамы гавору: “Какой-то прыдурок ходит, во, пьяный, наверно, пойти може, это...” А она: “Да не, это Оно. Оно с детства было, туда просто не надо ходить после двенадцати часоў”. И это Оно ходило, потом перестало ходить... ну, это сейчас как-то все исчезает. А Оно перестало ходить, когда там... Ну, там источники били, а сейчас перестали почему-то, сейчас нету. Били, били – и перестали. Люди к этой реченьке относиться как-то так стали: туда мусор сносить и все остальное... И источники (исчезли. – *И. Ш.*)».

Приведенный фрагмент интервью, кроме всего, актуализирует традиционную модель «в старые добрые времена, когда природа была нетронутой и благосклонной

к человеку, чаще происходили его встречи с проявлениями иномирья».

В завершение мужчина приводит мифологический нарратив, меморат, в котором кроме таких семантических ролей говорящего, как субъект восприятия, сознания, речи, дейксиса, можно усмотреть и субъекта действия (мужчина преодолевает свой страх, вместо того, чтобы убежать, остается, а утром как действующее лицо идет на место встречи с «неопознанным объектом»): «**Я лично только столкнулся**, даже **не столкнулся**... Один раз, ну, тоже, и случайно, в полночь, **вышел** на улицу, был на конце участка, и там лежали доски старые, просто дранки от забора. И **такое ощущение**, что кто-то идет (в мою сторону по земле) очень грузный, т. е. слышно прям шаги по земле, как-будто идет шо-то... грузный. Притом никого нет, в темноте **не видно**, там пригибается трава или нет. И между **мной** и вот этими шагами лежали старые дранки, ну, дрова. Вот, и идет грузный, раздается хруст. **Я** просто **постоял**, хотя, конечно, **хотелось** побежать, ну, **страх сильный набегаёт**. Ну и потом шаги исчезли. И утром **я пошел глянул**, ну, чисто. **Я вот математик** по специальности, **посмотрел** эти доски, ну, как будто, ну, они поломаны **действительно** были. Где-то **я оценил** вес: килограмм восемьсот что-то шло, но оно не оставляло, т. е. трава могла колыхаться там, но никто не видел... зверюшку саму никто не видел. Это то, что на ручье ходило, или нет... **непонятно**».

Вместе с тем актором в прямом смысле слова мужчину трудно назвать, т. к. он не стремится к контакту с мифологическим существом, а, скорее, является субъектом его воздействия, реципиентом. Таким образом, перед нами в одном «сложном повествовании» (части которого образуют законченные сюжеты, которые представляют собой отдельные рассказы или являются сюжетно-композиционными элементами) представлены и фабулаты с неперсонифицированным либо обобщенным субъектом речи и относительно объективированной формой повествования (в которых вторичный нарратор – источник сообщения – репрезентирован глаголами речи в неопределенно-личных конструкциях) и свидетельские показания, и мемораты с первичным диегетическим нарратором. Первичный

нарратор в приведенной записи из Больших Муринов может иметь как нулевую форму выражения, так и выступать субъектом действия: мужчина-рассказчик переходит от «пересказов» к свидетельским показаниям и мемуарам, являясь непосредственным участником описываемых в тексте событий и на вербальном уровне проявляя себя в тексте личными местоимениями 1-го лица, грамматическими показателями 1-го лица глаголов, при этом прибегая к самоцензуре и рационализации.

Еще для одного типа организации текста, как отмечает В. А. Черванёва, «характерно наличие нескольких нарраторов – первичного диегетического с вторичным, который является источником информации о событии для первичного рассказчика и чей рассказ о событии тот передает в своем повествовании. Вторичный нарратор может выступать как реципиент мифологического явления и описывать собственный опыт, а может быть наблюдателем или пересказчиком истории с чьих-то слов» [2, с. 104].

Для организации текста, записанного в д. Краи Ивацевичского р-на, характерно наличие еще и вторичного нарратора кроме первичного: «(После празднования на Купалу. – *И. Ш.*) ўжэ ішлі додому, да ўжэ йдзе-мó, да неколі казалі: “От тая баба перэтворылася у тую корову, то ў тую”. “Ой-ой, онё петух побежаў”... ужэ этэ... “Бежымó! Это тая баба перэтворылася в этэ”». Ну, неколі і наша маці *расказвала*, шо тожэ одна баба прішла ўжэ як, ну, рано. Попрiхóдзілі, а она лежiт, *кажэ*, токо опечана ўся. А воны: «Ой, а шо то случылося?» А вона: «Ой, то на печэ лежала. Ой, то на печэ опек-лáса». А воны, *кажэ*, вона перэтворылася... Ну, чi праўда, чi не. Быль такая. Перэтворы-лася, *ка*, ў жабу. Да скакала-скакала жабою, а тая хозяйка побачыла, шо віскочыла жаба з-пiд этого... да ее ў печ тыцнула, ўзяла на лопатку. Неколі ж булі лопаты эты дзерэвяныя. Да на тую лопату, да от ее тыцнула, да ее... да й опеклá ёй тута, да й назад, да й вікінула ее. А вона поскакала. Неколі ж і куры булі ў хацi под печчу ўсе. Поскакала пыд печчу. А очуцілося: баба перэтворылася!» (ФА; Краи, Ивацевичский р-н).

Прямые вербальные маркеры присутствия *вторичного нарратора* в тексте – «предицируемые ему глаголы речи, которые являются и показателями их функции

источника сообщения в тексте» [2, с. 106] – «расказвала», «кажэ».

Хотя важной особенностью мифологического нарратива, как справедливо замечает В. А. Черванёва, является обязательное присутствие в тексте субъекта повествования на вербальном уровне, в отдельных примерах текстов мифологической прозы «говорящий не включен в текст на уровне сюжета или его рамки (как участник, наблюдатель или пересказчик с чужих слов)» [2, с. 107]: «Некалі ж даўней сабіраліса ўсе дзяўкі на вечаркі. Сядзелі ды ткалі, расказвалі абы што, песні пелі, сьмяяліса. Кажды дзень збіраліса ў новуй хаце. Прыходзілі к ім хлопцы. І от аднаго ж разу зноў прышлі к ім поўна хата хлопцаў. Гэтакіе ўжэ спраўныя былі, красаўцы, але іх ніхто і ніколі не бачыў. Цэлы вечар яны сьмяяліса, танцавалі, расказвалі абы што. Ну і от прышла ж пара іці дадому. А каму ж хочацца іці? Шчэ гуляюць. І от адна дзеўка ўпусьціла нешто на падлогу, ды нагнулася паднімаць, ды ўбачыла, што ў гэтых жэш хлопцаў не ногі, а капыты. Спужаласа яна, ды як закрычыць на ўсю хату. Усе папужаліса і началі ўцякаць з тае хаты». И только в конце, после паузы рассказчик добавляет: «То *казалі* после, што ўсе тые дзевачкі сiвымі сталі, бы галубкі. *От што рабіласо*» (ФА; Будча, Ганцевичский р-н).

Особенностью таких текстов, где субъект повествования не имеет прямой вербальной репрезентации, где отсутствует указание на источник информации, по наблюдениям В. А. Черванёвой, является то, что хотя «по формальным признакам перед нами третьеличный нарратив, тем не менее дейксис текста свидетельствует о канонической речевой ситуации экспликации текста (когда говорящий и адресат находятся в одно время в одном месте в зоне взаимной видимости [5]), о том, что мир, изображаемый в тексте, – это мир, в котором рассказчик присутствует. Это очевидно благодаря вербальным единицам, указывающим на пространственно-временную локализацию говорящего... относительно рассказчика и оценочно-интерпретативным элементом, свидетельствующим о позиции рассказчика (*От это правда*)» [2, с. 108]. В приведенном тексте позиция рассказчика выявлена в заключительном элементе, отражающем его личное восприятие: «От што рабіласо», –

и единственный раз появляется неперсонифицированный субъект речи: «казалі»).

Присутствие рассказчика в тексте могут выдавать лишь интерпретации, принадлежащие рассказчику, «а ссылка на некое общее знание традиции (притча) предстает как способ ввода текста с экзегетическим нарратором» [2, с. 108]. Так, в тексте, находящемся на стыке жанров устной народной прозы, соприсутствие и вербальная репрезентация рассказчика как субъекта сознания (в первую очередь) и дейксиса имеет выражение только в выделенных нами комментариях: «**То ны прыказка, а то правда була колэсь.** Чоловікэ дась у ліс поехалі. Тай довго там булэ. І булэ вонэ в постолэх. (**Ек лозу дарлэ, і плалэ, і обувалэ. Ек лапті, ала по нашому называлысь постолэ, обув така**). Тай тая папоротьквітка дась влатіла в той лапоть (**ек тэ скажаші**), тай він став всё поніматэ. Тай пріежав до хатэ, вэпраг тэі волэ, напоів і пустэв у хлів. А одэн лягая і кажа: “Ох!” (**а той чоловік стоїть і слухая, він начав поніматэ, шо вонэ кажуть**). А другій кажа: “А чого тэ так, замучівся?” А той кажа: “Замучівсь, то замучівсь, а завтра нам ша техша работа буда. Хозяіна на кладбішча повазамо”. Вот він слухав, і зашов у хату і кажа на жынку: “Готов мні всё смертельна, бо вжа е завтра умру”. А жынка кажа: “Тэ дурнэй!” Бо він ша молодэй був. А хозяін кажа: “Е говору тоя, шо знаю”. “Готовся, са хочаш”. І розувся – і тая квітка вэлатыла. Він усё забувся. А рано встае жынка, а чоловік ныжывэй» (ФА; Леликово, Кобринский р-н).

Заклучение

В результате анализа становится очевидно, что концепция субъектной организации мифологического текста, разработан-

ная В.А. Черванёвой главным образом на эмпирическом материале Республики Коми, может быть эффективно применена к интерпретации мифологических повествований, зафиксированных в других регионах и этнических традициях, в частности Брестского Полесья.

В устных мифологических нарративах обеих традиций рассказчик всегда соприсутствует и вербально репрезентирован, но не на уровне номинации как действующего лица или субъекта речи, как в сказках, а в качестве субъекта дейксиса и субъекта сознания [2, с. 108], что объясняется спецификой модальности текстов этого типа словесности – установкой на достоверность у мифологических повествований. «Присущая им установка на достоверность в сочетании с устной формой воспроизведения обуславливает обязательный канонический контекст, в котором находит отражение ситуация произнесения текста. Мифологический нарратив включен в разговорный дискурс, является его частью, и особенности субъектной организации мифологического текста являются прямым следствием данного обстоятельства» [2, с. 110].

Результаты могут быть применены для исследования мифологических повествований иных региональных традиций, с расширением ракурса рассмотрения в гендерном аспекте, в плане сопоставления мифологических, биографических нарративов и сказок, бытующих в определенных вернакулярных традициях, с вниманием к ситуативному и культурному контекстам, языку повседневной коммуникации «носителей» конкретной традиции, а также для решения теоретических проблем фольклористической жанрологии, типологии повествовательных форм и др.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брицына, О. Народные и фольклористические названия жанров славянского устного повествования [Электронный ресурс] / О. Брицына, Д. Айдачич // Комиссия по фольклористике при Международном комитете славистов. Славянская фольклористика. – Режим доступа: <http://slavika.org/folklor/>. – Дата доступа: 04.09.2021.
2. Черванёва, В. А. Между быличкой и сказкой: лингвистические маркеры жанра / В. А. Черванёва // Вестн. славян. культур. – 2020. – Т. 56. – С. 101–114.
3. Падучева, Е. В. Семантические исследования. Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е. В. Падучева. – М. : Яз. рус. культуры, 1996. – 464 с.
4. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Яз. славян. культуры, 2003. – 312 с.
5. Lyons, J. Semantics / J. Lyons. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1977. – Vol. 2. – 897 p.

6. Черванёва, В. А. Фольклорный текст в режиме диалога: к вопросу о статусе языка фольклора [Электронный ресурс] / В. А. Черванёва // Фольклор: структура, типология, семиотика. – 2020. – № 3 (2). – С. 72–87. – Режим доступа: <https://folklore.elpub.ru/jour/article/view/89/87>. – Дата доступа: 04.09.2021.

REFERENCES

1. Bricyna, O. Narodnyje i folkloristichieskije nazvanija zhanrov slavianskogo ustnogo povestvovanija [Elektronnyj riesurs] / O. Bricyna, D. Ajdachich // Komissija po fol'kloristieke pri Miezhdunarodnom komitetie slavistov. Slavianskaja fol'kloristika. – Riezhim dostupa: <http://slavika.org/folklor/>. – Data dostupa: 04.09.2021.

2. Chiervaniova, V. A. Miezhdz bylichkoj i skazkoj: lingvistichieskije markiery zhanra / V. A. Chiervaniova // Viestn. slavian. kul'tur. – 2020. – Т. 56. – S. 101–114.

3. Paduchieva, Ye. V. Siemantichieskije issliedovanija. Siemantika vriemieni i vida v ruskom jazykie. Siemantika narrativa / Ye. V. Paduchieva. – М. : Jaz. rus. kul'tury, 1996. – 464 s.

4. Shmid, V. Narratologija / V. Shmid. – М. : Jaz. slavian. kul'tury, 2003. – 312 s.

5. Lyons, J. Semantics / J. Lyons. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1977. – Vol. 2. – 897 p.

6. Chiervaniova, V. A. Fol'klornyj tiekst v riezhimie dialoga: k voprosu o statusie jazyka fol'klora [Elektronnyj riesurs] / V. A. Chiervaniova // Fol'klor: struktura, tipologija, siemiotika. – 2020. – № 3 (2). – S. 72–87. – Riezhim dostupa: <https://folklore.elpub.ru/jour/article/view/89/87>. – Data dostupa: 04.09.2021.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.10.2021

УДК 811.161.3'373.21

Лена Васільеўна Леванцэвіч¹, Наталля Раманаўна Якубук²¹канд. філал. навук, дац., заг. каф. беларускай філалогіі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

²канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Lena Levantsevich¹, Natalia Yakubuk²¹Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Belarusian Philology
at the Brest State A. S. Pushkin University²Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Belarusian Philology
at the Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: ¹lewalena@mail.ru; ²smalusha@yandex.by**МІКРАТАПОНІМЫ-АРЫЕНЦІРЫ БРЭСТЧЫНЫ:
СТРУКТУРА, СЕМАНТЫКА***

Мэтай даследавання з'яўляецца выяўленне структурных тыпаў мікратапонімаў-арыенціраў, зафіксаваных на тэрыторыі Брэстчыны; вызначэнне структурна-семантычных асаблівасцей прыназоўнікава-іменных канструкцый. Базавай для тапаніміі з'яўляецца інфармацыя аб прасторы, якая рэпрэзентуецца ландшафтнай мадэллю. Спецыфічнай рысай мікратапанімічнай сістэмы Брэстчыны з'яўляецца наяўнасць у ёй найменняў, звязаных з лакалізацыяй аб'екта ў прасторы. У структурным плане – гэта прыназоўнікава-іменныя канструкцыі, якія ўяўляюць сабой спалучэнне прыназоўнікаў з назоўнікамі ва ўскосных склонах.

Ключавыя словы: мікратапонім, онім, ландшафтны тапонім, прыназоўнікава-іменныя канструкцыі, структурная разнавіднасць.

Microtoponyms-Landmarks of the Brest Region: Structure, Semantics

The aim of the study is to identify the structural types of microtoponyms-oriented, recorded on the territory of Brest region; to determine the structural and semantic features of the prepositional-name constructions. Basic for toponymy is information about space, which is represented by the landscape model. A specific feature of the microtoponymic system of Brest region is the presence in it of names associated with the localization of an object in space. In structural terms, these are prepositional-name constructions, which are a compound of prepositions with nouns in the indirect cases.

Key words: microtoponym, onym, landscape toponym, prepositional-name constructions, structural variety.

Уводзіны

Вывучэнне онімаў на сучасным этапе развіцця анамастычнай навукі носіць антрапацэнтрычны характар, таму актуальным з'яўляецца даследаванне рэгіянальных падсістэм з уласцівымі ім спецыфікай і заканамернасцямі ўтварэння, функцыянавання і змянення тапанімічных адзінак. Рэгіянальная лексіка захоўвае ў сабе шмат фактаў і звестак, што маюць прыныпова важнае значэнне для культуры, эканомікі, жыцця і

побыту. Мікратапонімы, адносячыся да спецыфічнай часткі рэгіянальнай лексічнай сістэмы, з'яўляюцца важнай крыніцай разнастайнай лінгвістычнай і экстралінгвістычнай інфармацыі, таму што кожны рэгіён – своеасаблівая тэрыторыя са сваёй гісторыяй і традыцыямі. Гэта ўнікальны моўны матэрыял, які захоўвае цікавыя звесткі пра матэрыяльную і духоўную культуру, гісторыю народа. Па мікратапонімах можна прасачыць гісторыю таго ці іншага населенага пункта, змены ў жыцці цэлых пакаленняў.

Тапонімы Брэстчыны з'яўляюцца аб'ектам даследавання В. М. Емельяновіч, З. М. Заікі, Н. Р. Якубук (Смаль) і інш., падрабязны агляд прац быў зроблены ў артыкуле Л. В. Леванцэвіч [2]. Мікратапонімы Брэстчыны, звязаныя з лакалізацыяй аб'ек-

*Даследаванне ажыццяўлялася ў межах рэалізацыі НДР «Лінгвакультуралагічны кампанент у змесце асноўных этнаканцэптаў і ўласных найменняў Брэсцка-Пінскага моўнага рэгіёна» (№ ДР 20211558 ад 24.05.2021) пры фінансавай падтрымцы Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.

та ў прасторы, не былі аб'ектам асобнага даследавання.

Лексіка-семантычныя змены ў мове больш, чым якія-небудзь іншыя, выражаюць сувязь мовы з жыццём, дзейнасцю і мінулым народа, які гаворыць на гэтай мове. Семантыка слоў адлюстроўвае змены, якія адбываюцца ў грамадстве на розных этапах развіцця. Гэтая ўласцівасць характэрна і для тапанімічных адзінак як асаблівых знакаў культуры.

Мэта артыкула – выяўленне спецыфікі мікратапанімічнай сістэмы Брэстчыны; структурна-семантычны аналіз найменняў, звязаных з лакалізацыяй аб'екта ў прасторы, ці прыназоўнікава-іменных канструкцый.

Асноўная частка

Тапонімы любой тэрыторыі пры ўсёй іх разнастайнасці аказваюцца цесна звязанымі паміж сабой. Гэта тлумачыцца тым, што геаграфічныя назвы на кожнай гістарычна ці геаграфічна вылучанай тэрыторыі ўтвараюць пэўную сістэму.

Пры пабудове тапанімічнай мадэлі варта ўлічваць наступныя прынцыпы:

1) тапонім як імя ўласнае выдзяляе, індывідуалізуе аб'ект акаляючага свету;

2) тапонімы як імя ўласнае з'яўляюцца знакамі, якія ўтвараюць «персаналагічную» знакавую сістэму;

3) тапонім як моўны знак мае анталагічную сутнасць, якая вызначаецца абазначэннем рэальных аб'ектаў рэчаіснасці на аснове аперцэпцыі, – геаграфічныя назвы наўпрост звязаны з геаграфічнымі аб'ектамі;

4) тапонім з'яўляецца знакам высокага ўзроўню інфарматыўнасці (знак + яго значэнне і сэнс), што абумоўлівае яго гнасеалагічную аспектуальнасць;

5) тапонім рэгулюе адносіны аб'екта і ўяўленні пра аб'ект;

6) тапонім паўстае ў сваёй ментальнай сутнасці, якая расцэньваецца як нятоесная аб'ектыўная рэальнасць, нейкая яе частка, якая выступае кампанентам канкрэтна-гістарычнага суб'ектыўнага вопыту і мае на ўвазе зварот да моўнай свядомасці носьбіта мовы і да тапанімічнай сістэмы, яе кагнітыўнай структуры, якая ўплывае і адлюстроўваецца ў тапасістэме.

Далёка не ўсе мікратапонімы як назвы дробных геаграфічных аб'ектаў (у боль-

шай ступені, чым тапонімы) «ужываюцца на працягу доўгага часу, што можа быць абумоўлена як відазмяненнем самога аб'екта, так і зменамі ў рэльефе мясцовасці, грамадскім жыцці» [4, с. 28].

Базавай для тапаніміі з'яўляецца інфармацыя аб прасторы, якая рэпрэзентуецца ландшафтнай мадэллю. Найбольш частымі прасторавымі параметрамі з'яўляюцца такія, як канфігурацыя аб'екта, лакалізацыя аб'екта ў прасторы, лакалізацыя аб'екта ў адносінах да іншага аб'екта, вертыкальная арганізацыя прасторавых адносін. У ландшафтнай мадэлі намінатарам аб'екта выступае іменна чалавек, які сярод прасторавых адзінак выбірае найбольш вартасныя. «Асаблівасць арыентацыі ў гэтым выпадку заключаецца ў спецыфіцы выбару асноўнага аб'екта рэльефу, своеасаблівага цэнтра арыентацыі, у якасці якога выступаюць такія геаграфічныя рэаліі, як лес, балота, возера, рэчка і інш.» [1, с. 44].

Ландшафтны тапонім уяўляе сабой тапонім-індыкатар прыродных або культурных уласцівасцей ландшафту: гэта тапонім у зыходным сэнсе слова, ці месца ў яго працяўленні ў назве і назва ў яе адпаведнасці месцу. «Мовай» ландшафту лічацца тапонімы, пры дапамозе якіх магчыма ўзнаўляць гісторыю, культуру і этапы засваення прыроды чалавекам.

У нашым даследаванні аналізуюцца мікратапонімы-арыенціры, дзе ў якасці зыходнага аб'екта-арыенціра выступаюць частцы за ўсё водныя аб'екты (*балота, ставок, прорва, возера, канава, рака*), «дарога», ці месца перамяшчэння (*брод, гаць, дарога, мост, гасцінец, вал*), пабудаваныя, ці створаныя аб'екты (*бункер, аэрадром, останоўка, мураванка, пожарная, маяк*), расліны і іх агульныя назвы (*лес, гай, дуб, мох, алейнік, бярэзіна, іва, лаза, чарот, вярба*), культавыя аб'екты (*царква, крыж*), форма рэльефу (*даліна, груд, гара*), а таксама аб'екты, назвы якіх утвораны ад онімаў.

Як відаць з пералічаных аб'ектаў-арыенціраў, прыярытэтнымі з'яўляюцца ландшафтныя, а гэта водныя аб'екты, найперш балота і яго віды, што звязана з распаўсюджаннем балот на тэрыторыі Беларусі. Вобласць Беларускага Палесся ўяўляе сабой вялікую раўніну з пясчанымі дзюнамі, шматлікімі балотамі, маленькімі азёрамі і рачулкамі. Самыя старажытныя балоты Бе-

ларусі знаходзяцца на Палессі, іх узрост каля 11 тысяч гадоў. Балоты, рэкі і рачулки ў сваю чаргу заміналі перамяшчэнню з аднаго населенага пункта ў іншы, таму лагічна, што наступным па частотнасці аб'ектам арыенцірам становіцца дарога і яе віды. У нашым даследаванні мікратапонімы – водныя аб'екты з'яўляюцца адлюстраваннем уласцівасцей як прыродных, так і культурных ландшафтаў, дапамагаюць убачыць своеасабліваць пэўнай мясцовасці, адлюстравать спецыфіку этнакультурнага і гістарычнага асваення данага рэгіёна.

Наступным важным ландшафтным аб'ектам для палешукоў з'яўляецца лес і яго расліннасць. Лясы і балоты як асноўныя элементы ландшафту Палесся адыгралі важную ролю ў фарміраванні ментальнасці, светапогляду і культуры беларусаў. Той раслінны свет, які акаляў старажытнае насельніцтва, выступае крыніцай вартаснай інфармацыі пра ландшафт і флору, а таксама пра адносіны чалавека да іх.

Ментальны вобраз воднай і лясной прасторы, які інтэрпрэтуецца як культурны ландшафт і адлюстраваны ў калектыўнай свядомасці, знайшоў выражэнне ў мікратапаніміі. Ландшафтны мікратапонім акрэсліваецца пэўнымі часавымі і прасторавымі межамі. Яго магчыма рэпрэзентаваць як сукупнасць вобразаў, сімвалаў, асацыяцый, знакаў культуры, якія адлюстроўваюць успрыняцце і ацэнку феномену вады ў свядомасці чалавека.

Спецыфічнай рысай мікратапанімічнай сістэмы Брэстчыны з'яўляецца наяўнасць у ёй найменняў, звязаных з лакалізацыяй аб'екта ў прасторы. У структурным плане гэта прыназоўнікава-іменныя канструкцыі, якія ўяўляюць сабой спалучэнне прыназоўнікаў з назоўнікамі ва ўскосных склонах. Тапанімісты называюць іх мікратапонімамі-арыенцірамі, паколькі яны не толькі даюць найменне дробным геаграфічным аб'ектам, але і ўказваюць на месцазнаходжанне ўрочышча або на кірунак да яго. З іх дапамогай менш вядомыя мікрааб'екты абазначаюцца праз больш вядомыя.

На Брэстчыне намі вылучана некалькі структурных разнавіднасцей мікратапанімаў-арыенціраў.

I. Да першай групы адносяцца назвы, якія складаюцца з прыназоўніка і назоўніка ці прыметніка ва ўскосным склоне. Тут

ужываюцца прыназоўнікі *в, во, возле, да, з, за, кай, каля (коло, кулу), на, над, од (от), пад (под, пуд, пуд), по, протів, пры, у:* *В Гаёвы п. (Гвозніца Мал.), В Дворі с. (Гвозніца Мал.), В Зашчыты п. (Малая Турна Кам.), В Кармані луг (Яцкавічы Кам.), В Купках б. (Гвозніца Мал.), В Мэлыках п. (Гвозніца Мал.), В Сынычыны д. (Унучкі Кам.), В Тренёвы паша (Селяхі Бр.), В Чвiртях п. (Камянюкі Кам.), Во Мхах ур. (Краі Івац.), Вóзле Болот п. (Падлессе Радваніцкае Бр.), Вóзле Госты́нця п. (Дубавое Кам.), Вóзле Дуба п. (Соміна Івац.), Да Тánка м. у л. (Лінова Пруж.), Да Царквi уч. з. (Агароднікі Кам.), З Закры́жжа д. (Дубічы Мал.), За Алéшинікам п. (Арэхаўскі Кобр.), За Горá п. (Камароўка Бр.), За Татáрыном п. (Краі Івац.), За Ставо́к п. (Селяхі Бр.), Кай Развiлкі ч. в. (Целяханы Івац.), Каля Дуба п. (Лінова Пруж.), Каля Кургáна паша (Гвозніца Мал.), Кóло Бырэ́зынкі п. (Грушаўка Кам.), Кóло Пчоловóда ч. л. (Фядоры Стол.), Ку́лу Кры́жжа п. (Кацельня Баярская Бр.), На Выльiчково д. (Лышчыцы Бр.), На Лысы́чыное п. (Печкі Мал.), Над Бúгом луг (Гершоны Бр.), От Колодэ́нського с. (Чылеева Бр.), От Па́нського п. (Чылеева Бр.), Пад Дуб п. (в. Турная Івац.), По Госты́нцю п. (Дубавое Кам.), Под Дубáмы л. (Олтуш Мал.), Под Прiрвою л. (Олтуш Мал.), Под Става́мы л. (Камароўка Бр.), Пуд Ва́лом п. (Казловічы Бр.), Прóтiв Дома с. (Макавішчы Кам.), Пут Пэ́нь с. (Добрае Кобр.), Пры Лу́зе ч. в. (Калоднае Стол.), У Дем'яна с. (Олтуш Мал.), У Дубáх п. (Фядоры Стол. Бр.), У За́гарадзішчы л. (Краі Івац.), У iвы ур. (Олтуш Мал.), У Камаро́ўцы л. (Селяхі Бр.), У Камiнскага ч. в. (Бакуны Пруж.), У Ланска́й п. (Олтуш Мал.), У Лозі́ ур. (Лісічыцы Бяроз.), У Мiшы с. (Олтуш Мал.), У Пáвля ур. (Олтуш Мал.), У Пузачá л. (Целяханы Івац.), У Рóдзішчах л. (Целяханы Івац.), У Рóзы с. (Дубіны Кобр.), У Са́вах л. (Целяханы Івац.), У Су́за п. (Олтуш Мал.) і інш.*

Прасторавыя значэнне выражаюць як вытворныя, так і невытворныя прыназоўнікі. Увесь комплекс прасторавых адносін можна разбіць на дзве групы значэнняў: значэнне напрамку (прыназоўнікі з такім значэннем указваюць на кірунак дзеяння, рух куды-небудзь, да якой-небудзь мяжы), значэнне месцазнаходжання (прыназоўнікі з такім значэннем указваюць на месцазнаходжанне, становішча аднаго аб'екта адносна другога).

На Брэстчыне мікратапонімы-арыенціры часцей сустракаюцца з фармантам «за», які выступае або прыназоўнікам, або прыстаўкай. Спалучэнне з прыназоўнікам за ўжываецца ‘пры абазначэнні прадмета, месца і падобнае, за межы якіх накіравана дзеянне, рух або за якімі, па другі бок якіх знаходзіцца хто-, што-небудзь, адбываецца што-небудзь’, ‘пры абазначэнні прадмета, каля якога хот-небудзь размяшчаецца для работы або якога-небудзь занятку’; ‘ужываецца пры ўтварэнні назоўнікаў, прыметнікаў, прыслоўяў і абазначае: на тым баку, ззаду або за межамі чаго-небудзь’ [3, т. 2]. Прыведзеныя значэнні найбольш паслядоўна, поўна адпавядаюць сутнасці, прызначэнню і функцыі мікратапоніма-арыенціра – назваць, паказаць, дзе размешчаны называны аб’ект. Арыенцірам часцей служыць водны аб’ект або расліна.

Лакалізацыя ў прасторы выражаецца і прыназоўнікамі *на*, *пад*, *каля*.

Прыназоўнік *на* ўжываецца ‘пры абазначэнні месца, прадмета або асобы, у бок якіх накіравана дзеянне ці якія з’яўляюцца канцавым пунктам руху’, ‘пры абазначэнні месца, прасторы, у межы якіх накіраваны рух, дзеянне’, ‘пры ўказанні на прадмет або з’яву, якія служыць арыенцірам руху’, ‘пры абазначэнні месца ці прадмета, на якім знаходзіцца хто- або што-небудзь, адбываецца якое-небудзь дзеянне’, ‘пры абазначэнні прасторы або прадмета, у межах якіх адбываецца якое-небудзь дзеянне’, ‘пры абазначэнні месца, прасторы, унутры якіх адбываецца якое-небудзь дзеянне’ [3, т. 3]. Прыназоўнік *на* (з формай меснага склону) ужываецца для абазначэння паверхні, плошчы, якая з’яўляецца месцам размяшчэння аб’екта. У залежнасці ад семантыкі назоўніка агульнае значэнне месца мае мадыфікацыі: указанне на наваколле (*На Бр’одах*, *На Груд’ах*), указанне на прадмет, які з’яўляецца месцам аб’екта (*На Мостах*, *На Чырытах*), указанне на сферу, у межах якой размешчаны аб’ект (*На П’асіцы*).

Фармант «пад» ужываецца як прыназоўнік і прыстаўка і выражае прасторавыя адносіны. Ужываецца ‘пры абазначэнні прадмета, ніжэй якога накіравана дзеянне’, ‘пры абазначэнні прадмета, у бок ніжняй часткі якога накіравана дзеянне’, ‘пры абазначэнні месца, прадмета ці асобы, у непасрэдную блізкасць да якіх накіравана дзе-

янне’, ‘пры абазначэнні прадмета або паняцця, пры назве дзеяння ці стану, у зону якіх накіравана іншае дзеянне’, ‘пры ўказанні на месца, у непасрэднай блізкасці ад якога адбываецца дзеянне або размяшчаецца, знаходзіцца хто-, што-небудзь’ [3, т. 3]. Значэнні месцазнаходжання і напрамку, якія выражаюцца прыназоўнікам *пад* (з формай творнага склону), адпавядаюць адно аднаму, у выражэнні яны адрозніваюцца толькі семантыкай галоўнага кампанента. З назоўнікамі, якія маюць прасторавую семантыку, прыназоўнік *пад* абазначае месца, у непасрэдную блізкасць да якога што-небудзь накіроўваецца *Пуд Дуб’ок*, *Пуд Хутуры*.

З адным значэннем выкарыстоўваецца для ўтварэння мікратапонімаў прыназоўнік *каля* – ‘ужываецца пры абазначэнні асобы, прадмета, месца, паблізу або вакол якіх адбываецца што-небудзь, размяшчаецца хто-небудзь, што-небудзь’ [3, т. 2]. Названы прыназоўнік утварае прыназоўнікава-іменныя канструкцыі, якія ўказваюць на лакалізацыю аб’екта ў адносінах да іншага аб’екта, створанага чалавекам.

Найбольш прадуктыўнымі з’яўляюцца прыназоўнікі *за*, *на* і *пад* (вар. под, пуд, пут). Прыназоўнік *за* ўжываецца з творным склонам [*за* + Тв. скл.]: *За Алешнікам* п. (Арэхаўскі Кобр.), *За Бункерам* п. (Кругавічы Ганц.), *За Гаём* б. (Грушаўка Кам.), *За Грушкай* п. (Белавусаўшчына, Пруж.), *За Густынцем* п. (Малья Шчытнікі Бр.), *За Дольною* п. (Цюхінічы Бр.), *За Звырынцем* ур. (Малая Курніца Бр.), *За Лісам* с. (Агароднікі Кам.), *За Мостыком* п. (Беразнякі Кам.), *За Озыром* л. (Селяхі Бр.), *За Р’овом* п. (Свіцічы Кам.), *За Сыл’ом* п. (Падлесе Радваніцкае Бр.) *За Таполямі* п. (Арэхаўскі Кобр.) і інш. Іменнай часткай такой канструкцыі найчасцей з’яўляюцца апелятывы. Радзей у якасці іменнай часткі выступаюць антрапонімы ці тапонімы: *За Бірыком* п. (Фядоры Стол.), *За Бугром* ур. (Лышча Пін.), *За Вулькію* п. (Смуга Бр.), *За Грэчкою* п. (Лышча Пін.), *За Др’оздыкам* п. (Лышча Пін.), *За Канавою* ч. в. (Фядоры Стол.), *За Канітанам* ур. (Лышча Пін.), *За Круковскім* ч. л. (Гарадная Стол.), *За Кузьмою* (Верхалесе Кобр.), *За Матвіём* ч. л. (Гарадная Стол.), *За Мішкою* п. (Верхалесе Кобр.), *За Пісьмёном* л. (Калоднае Стол.), *За Сокулюком* п. (Верхалесе Кобр.), *За Ш’віком* ур. (Целяханы Івац.) і інш.

Прыназоўнік *на* можа ўжывацца з вінавальным і месным склонамі.

У спалучэнні з вінавальным склонам [*на* + В. скл.] прыназоўнік *на* выкарыстоўваецца пераважна ў канструкцыях, якія служаць для абазначэння дарог або напрамку да пэўнага аб'екта: *На Азбэрына* п. (Кавярдзякі Бр.), *На Бўду* д. (Краі Івац.), *На Вульшыны* п. (Цюхінічы Бр.), *На Гўту* д. (Навасады Бр.), *На Дмытравычы* д. (Унучкі Кам.), *На Млынók* д. (Бабровічы Івац.), *На Пешчаницу*, д. (Краі Івац.), *На Плыска́ч* п. (Печкі Мал.), *На Пучыны* д. (Рудня Івац.), *На Худусы́* д. (Унучкі Кам.), *На Шухалі́* д. (Камянюкі Кам.) і інш.

Назвы з прыназоўнікам *на* з месным склонам імені [*на* + М. скл.] служаць для абазначэння ўрочышчаў. Яны ўказваюць на месца іх размяшчэння: *На Болóтi* п. (Гарадная, Стол.), *На Бóровы* л. (Гвозніца Мал.), *На Брóдах* б. (Грушаўка Кам.), *На Будісках* паша (Орхава Бр.), *На Вь́росi* узг. (Гвозніца Мал.), *На Горáх* п. (Дубавое Кам.), *На Грудáх* узг. (Камянюкі Кам.), *На Гуруховы́шчэ* д. (Селяхі Бр.), *На Дворчы́шчах* луг (Завершаны Кам.), *На Ланáх* п. (Астрамечава Бр.), *На Лу́зі* с. (Селяхі Бр.), *На Лы́шнянах* луг (Яцкавічы Кам.), *На Мо́стах* ур. (Гвозніца Мал.), *На Па́сіцы* п. (Гвозніца Мал.), *На Прылу́ці* паша (Орхава Бр.), *На Пудóмиэ* д. (Унучкі Кам.), *На Пыты́нныку* с. (Макавішчы Кам.), *На Рі́ццы* п. (Смуга Бр.), *На Хмэ́лішчы* с. (Камянюкі Кам.), *На Чыры́тах* с. (Камянюкі Кам.) і інш.

Прыназоўнік *пад* (вар. *под, пуд, пут*) ужываецца з творным і вінавальным склонамі, прычым часцей з творным [*пад* (*под, пуд, пут*) + Тв. скл.]: *Под Брудцём* п. (Вялікія Матыкалы Бр.), *Под Звыры́нцем* л. (Селяхі Бр.), *Под Казённым* п. (Макавішчы Кам.), *Под Могілкамі* п. (Гершоны Бр.), *Пуд Брудкóм* б. (Гвозніца Мал.), *Пуд Буркóм* п. (Чэрні Бр.), *Пуд Ва́лом* п. (Казловічы Бр.), *Пуд Вэрбóю* п. (Навалессе Мал.), *Пуд Горóю* узг. (Гвозніца Мал.), *Пуд Грыбкóм* ч. л. (Каленкавічы Кам.), *Пуд Дульы́ню* п. (Малыя Шчытнікі Бр.), *Пуд Лі́сом* п. (Хмелева Жаб.), *Пуд Ста́вамы* л. (Камароўка Бр.), *Пуд Убóрою* луг (Унучкі Кам.), *Пуд Худу́самы* п. (Унучкі Кам.), *Пуд Га́ткыю* п. (Падлессе Радваніцкае Бр.), *Пут Горóю* п. (Падлессе Радваніцкае Бр.). Іменнай часткай такіх канструкцый звычайна выступаюць апелятывы.

Мікратапонімаў, утвораных па мадэлі [*Под* (*пуд, пут*) + В. скл.] зафіксавана значна менш: *Под Лепéшко* п. (Калоднае Стол.), *Пуд Дóбрэ* п., с. (Добрае Кобр.), *Пуд Дуб* с. (Добрае Кобр.), *Пуд Дубкы́* п. (Макраны Мал.), *Пуд Дубók* с. (Дубіны Кобр.), *Пуд Курóткі* п. (Унучкі Кам.), *Пуд Лазók* п. (Аніскавічы Кобр.), *Пуд Хуту́рі* п. (Унучкі Кам.), *Пут Корна́ч* п. (Дубіны Кобр.), *Пут Кру́глэ* с. (Залескія Кобр.), *Пут Пэ́нь* с. (Добрае Кобр.).

На аснове прааналізаванага матэрыялу можна зрабіць выснову, што мікратапонімы-арыенціры з прыназоўнікам *пад* (*под, пуд, пут*) у спалучэнні з вінавальным і творным склонамі больш уласцівыя назвам палёў, лугоў, урочышчаў. Для абазначэння іншых аб'ектаў яны амаль не выкарыстоўваюцца.

Пашыраны на даследаванай тэрыторыі і мікратапонімы з прыназоўнікам *каля* (*коло, кулу*) у спалучэнні з родным склонам апелятыва [*каля* (*коло, кулу*) + Р. скл.]. Такія канструкцыі, як правіла, выкарыстоўваюцца для абазначэння ўрочышчаў: *Каля Бóчкі* п. (Арэхаўскі Кобр.), *Кóло Арэдрóма* п. (Фядоры Стол.), *Кóло Бырэзы́нкі* п. (Грушаўка Кам.), *Кóло Бэ́роста* с. (Дубіны Кобр.), *Кóло Вульша́ны* п. (Падлессе Радваніцкае Бр.), *Кóло Гóзэра* л. (Фядоры Стол.), *Кóло Еродрóма* п. (Унучкі Кам.), *Кóло Коню́шні* ч. в. (Фядоры Стол.), *Кóло Кóмплекса* п. (Фядоры Стол.), *Кóло Лі́са* п. (Ленінскі Жаб.), *Кóло Лужка* п. (Вялікая Турна Кам.), *Кóло Моглы́ц* ч. в. (Нячатава Стол.), *Кóло Мурóванкі* п. (Малая Турна Кам.), *Кóло О́станоўкі* ч. в. (Фядоры Стол.), *Кóло Па́сэкі* ч. л. (Фядоры Стол.), *Кóло Пожáрнэй* п. (Фядоры Стол.), *Кóло Рыкы́* п. (Малая Курніца Бр.), *Кóло Сімафóра* п. (Ляхаўцы Мал.), *Ку́лу Кры́жа* п. (Кацельня Баярская Бр.), *Ку́лу Маяка́* п. (Масевічы Мал.). Часта ў ролі іменнай часткі выступаюць антрапонімы: *Каля Мадны́ка* д. (Опаль Іван.), *Каля Татáрына* паша (Гвозніца Мал.), *Каля Федора́* м. у л. (Дубіца Бр.), *Кóло Біры́ка* ч. в. (Фядоры Стол.), *Кóло Ё́хіма* п. (Каленкавічы Кам.), *Кóло Круко́вскаго* ч. л. (Гарадная Стол.), *Кóло Плыскача́* уч. з. (Печкі Мал.), *Кóло Струкалы́хы* ч. в. (Фядоры Стол.), *Кóло Стыра́* с. (Фядоры Стол.), *Кóло Фа́мюка́* п. (Крынкі Кам.), *Кóло Шчу́поль* ч. л. (Нячатава Стол.), *Ку́лу Блё́ка* п. (Масевічы Мал.) і інш.

II. Даволі распаўсюджаная з'ява ў мікратапаніміі Брэстчыны – наяўнасць прыназоўнікава-іменных канструкцый, якія ўяўляюць сабой састаўныя назвы, што складаюцца з прыназоўніка, апелятыва-назоўніка і прыметніка (лічэбніка), што яго паясняе: *За Косой Дарогаю* п. (Цюхінічы Бр.); *На Вылькэ Поле* д. (Селяхі Бр.), *На Білу Дарога* д. (Камянюкі Кам.), *На Трэх Загонах* с. (Макавішчы Кам.), *На Мурозувой Гурі* п. (Унучкі Кам.); *Коло Камэнэцькыі Дорозы* п. (Трасцяніца Кам.), *Коло Карпукэвыі Горы* луг (Дубавок Кам.), *Коло Дымэньчыкога Гостынца* п. (Вял. Турна Кам.); *Коло Комарівський Нывки* л. (Селяхі Бр.), *Коло Косого Моста* п. (Фядоры Стол.); *По Паніковськэй Дорозы* п. (Дубавое Кам.), *По Простуэй Дорозы* п. (Дубавое Кам.), *По Старуэй Дорозы* п. (Дубавое Кам.); *Пуд Юстыніным Дубом* п. (Навалессе Мал.).

Часам апелятыў у такіх канструкцыях можа адсутнічаць, а прыметнік, які застаецца, субстантывуецца: *Коло Байдэвського* п. (Пералум'е Жаб.), *Коло Батрацького* с. (Селяхі Бр.); *На Задніх* с. (Камянюкі Кам.), *На Лысыччыном* п. (Печкі Мал.), *На Грушацкога* п. (Кавярдзякі Бр.), *На Казяцькых* с. (Камянюкі Кам.), *На Шутовым* с. (Камянюкі Кам.), *На Шырокуму* п. (Унучкі Кам.); *От Колодэнського* с. (Чылеева Бр.), *От Панського* п. (Чылеева Бр.), *Под Казённым* п. (Макавішчы Кам.), *Пуд Добра* п. (Добрак Кобр.), *Пуд Куроткі* п. (Унучкі Кам.), *Пут Круглэ* с. (Залескія Кобр.); *У Смолянём* уч. з. (Печкі Мал.), *У Трэнёвым* д. (Селяхі Бр.).

III. Наступная мадэль – мікратапанімы, якія складаюцца з назоўніка ў назоўным склоне і прыназоўнікавай канструкцыі, што паясняе гэты назоўнік: *Гостынец до Двора* д. (Селяхі Бр.), *Дарога на Рытэц* д. (Орхава Бр.), *Дарога за Сэлом* д. (Палінаўка Кам.), *Дарога на Колодно* д. (Церабунь Бр.), *Дарога на Шумакі* д. (Церабунь Бр.), *Дарога ду Новэцькович* д. (Шышова Кам.), *Кэмпна в Антыпорушчыны* п. (Малая Курніца Бр.), *Кэмпна на Борку* п. (Малая Курніца Бр.), *Ліс на Подручнуй* л. (Дружба Бр.), *Луг на Подрыччэ* луг (Старое Сяло Жаб.), *Лысок на Пысках* л. (Чылеева Бр.), *Мост праз Безодну* мост (Барысы Бр.), *Мыст на Печкі* мост (Велікарыта Мал.), *Нывка над Болотом* п. (Старое Сяло Жаб.), *Полэ под Крэжом* ч. п. (Каленкавічы Кам.), *Попэрэчкы коло Луга* п. (Грушаўка Кам.), *Стэжка до Сяляхів* д.

(Камароўка Бр.), *Стэшка за Гуродом* д. (Ёжыкі Жаб.), *Шоса на Тырыбунь* д. (Пяскі Бр.). Іншы раз сустракаюцца назвы з адваротным парадкам састаўных элементаў: *В Балавіж Дарога* д. (Камянюкі Кам.), *В Ляцькыі Дарога* д. (Камянюкі Кам.), *Од Бородыцького Чвірць* п. (Камянюкі Кам.), *Од Сэлішчанського Чвірць* п. (Камянюкі Кам.), *Кулу Багна Стрэлка* с. (Хамуціны Кам.).

Часта другая частка тапоніма паясняецца прыметнікам: *Ліс на Вошыўей Горі* л. (Дружба Бр.), *Мыст на Колхозны Двор* мост (Велікарыта Мал.), *Поле каля Лысыччынога хутора* п. (Печкі Мал.), *Рів за Довгым Лісом* р. (Хамуціны Кам.). Сустракаюцца выпадкі, калі паясняецца першая частка тапоніма: *Пэрышы Рыв уд Рыкі* роў (Хамуціны Кам.), *Другі рыв уд Рыкі* роў (Хамуціны Кам.), *Трэці Рыв уд Рыкі* роў (Хамуціны Кам.), *Сэрэдняя Дарога в Прыборово* д. (Харсы Бр.). Аб'ектамі такіх назваў могуць быць урочышчы, палі, балоты. Прыназоўнікавыя канструкцыі ў гэтых назвах абазначаюць напрамак або месца размяшчэння геаграфічнага аб'екта і з'яўляюцца азначэннем да назоўнікаў.

Заклучэнне

Мікратапанімы-арыенціры разглядаюцца намі як вербальна-ментальны сродак перадачы рэальнага ландшафту і з'яўляюцца ландшафтнамі сімваламі. Як і іншыя сімвалы, мікратапанімы змяшчаюць у сабе моўную вобразнасць і здольныя ўвасабляць пачуцці, ідэі, настрой, пры гэтым не адбываецца адлюстравання ўласна прыроды. Састаўныя мікратапанімы можна разглядаць як вербальна-эмацыянальную інтэрпрэтацыю ландшафту, якая дазваляе выражаць унутраны стан чалавека шляхам выкарыстання сродкаў моўнай выразнасці.

Характэрнай асаблівасцю мікратапанімаў-арыенціраў з'яўляецца іх намінатыўнасць. *За ракой* перастае быць акалічнасцю месца, набывае функцыю намінацыі – *Поле за Ракой*. Назваў гэтага тыпу параўнальна многа, і выступаюць яны побач з прэфіксальнымі і прэфіксальна-суфіксальнымі мікратапанімамі, тыпу *Зарака*, *Зарэчча*, як раўназначныя. Часам яны існуюць паралельна.

Сярод мікратапанімаў-арыенціраў прадуктыўнымі з'яўляюцца прыназоўнікава-

іменныя канструкцыі з кампанентамі *за, на і пад*. Названья прыназоўнікі з'яўляюцца найбольш прыдатнымі для выражэння лакалізацыі аб'екта ў адносінах да іншага аб'екта. У сваю чаргу, гэты прасторавы параметр адназначна і паслядоўна рэпрэзентуе ландшафтную мадэль, якая з'яўляецца базавай для тапаніміі.

Для выражэння значэнняў напрамку і месцазнаходжання выкарыстоўваюцца як розныя прыназоўнікі, якім уласціва толькі

адно пэўнае значэнне, так і прыназоўнікі, якія сумяшчаюць абодва значэнні адначасова. Значэнне месцазнаходжання мае невытворны прыназоўнік *каля*. Абодва значэнні (напрамку і месцазнаходжання) выражаюцца прыназоўнікамі *за, пад, на*. Дыферэнцыяцыя адбываецца за кошт склону назоўніка: значэнне напрамку звычайна перадаецца ў спалучэнні прыназоўніка з формай вінавальнага склону, а значэнне месцазнаходжання – з формай творнага склону.

СПІС СКАРАЧЭННЯЎ І ЎМОЎНЫХ АБАЗНАЧЭННЯЎ

Раёны:

Бр. – Брэсцкі

Бяроз. – Бярозаўскі

Ганц. – Ганцавіцкі

Жаб. – Жабінкаўскі

Івац. – Івацэвіцкі

Іншыя скарачэнні:

б. – балота

д. – дарога

л. – лес

м. у л. – месца ў лесе

п. – поле

р. – роў

Кам. – Камянецкі

Малар. – Маларыцкі

Пін. – Пінскі

Пруж. – Пружанскі

Стол. – Столінскі

узв. – узвышша

узг. – узгорак

ур. – урочышча

уч. з. – участак зямлі

ч. л. – частка лесу

ч. в. – частка вёскі

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Аліферчык, Т. М. Тапанімія Заходняга Палесся: этналінгвістычны аспект / Т. М. Аліферчык. – Мінск : Беларус. навука, 2013. – 255 с.

2. Леванцэвіч, Л. В. Крыніцазнаўства даследаванняў анамастыкі мовы Брэсцка-Пінскага Палесся / Л. В. Леванцэвіч // Мова Брэсцка-Пінскага Палесся : зб. навук. арт. / Брэсц. дзярж. ун-т ; рэдкал.: М. М. Аляхновіч [і інш.]. – Брэст : БрДУ, 2010. – С. 57–65.

3. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / рэдкал.: К. К. Атраховіч (агул. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БелСЭ, 1977–1984. – 5 т.

4. Шклярык, В. А. Мікратапанімія Усходняга Палесся ў кантэксце развіцця рэгіянальнай лексічнай сістэмы / В. А. Шклярык ; навук. рэд. І. Л. Капылоў. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2019. – 196 с.

REFERENCES

1. Alifierchyk, T. M. Tapanimija Zakhodniaha Paliessia: etnalihvistychny aspіekt / T. M. Alifierchyk. – Minsk : Bielarus. navuka, 2013. – 255 s.

2. Lievancevich, L. V. Krynicaznaustva dasliedavanniau anamastyki movy Brescka-Pinskaha Paliessia / L. V. Lievancevich // Mova Brescka-Pinskaha Paliessia : zb. navuk. art. / Bresc. dziarzh. un-t ; redkal.: M. M. Aliakhnovich [i insh.]. – Brest : BrDU, 2010. – S. 57–65.

3. Tlumazhal'ny slounik bielaruskaj movy : u 5 t. / redkal.: K. K. Atrakhovich (ahul. red.) [i nsh.]. – Minsk : BielSE, 1977–1984. – 5 t.

4. Shkliaryk, V. A. Mikratapanimija Uskhodniaha Paliessia u kantekscie razvicia rehijanal'naj lieksichnaj sistemy / V. A. Shkliaryk ; navuk. red. I. L. Kapylou. – 2-je vyd. – Minsk : Bielarus. navuka, 2019. – 196 s.

УДК 378.016:811.112.2'42

Ирина Федоровна Нестерук

канд. филол. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Irina Nesteruk

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of German Philology and Linguodidactics
of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: irina.nif@yandex.by

ПРАГМАКОММУНИКАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НОМИНАТИВНОГО ВАРЬИРОВАНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ

Совокупность средств номинации лица в тексте образует важный объект для изучения. Номинации референта участвуют в создании многомерности текста, а также контекстов, составляющих текстовое целое. В статье анализируется такая единица наименования референта в тексте, как «номинативная цепочка», что позволило исследовать средства номинации одного и того же референта в структуре авторского текста с учетом интенциональных установок и функционального потенциала номинационного процесса.

Ключевые слова: номинация, референция, интенциональность, текстообразование.

Pragma Communicative Potential of Nominative Variation in the Text Formation

The combination of the means of nomination of a person in the text forms an important object for research. The nominations of the referent are involved in the creation of the multidimensionality of the text, as well as the contexts that make up the integrity of the text. The article analyzes such a unit of the name of the referent in the text as «nominative chain», which made it possible to study the means of nomination of the same referent in the structure of the author's text, taking into account the intentional attitudes and the functional potential of the nomination process.

Key words: nomination, reference, intentionality, text formation.

Введение

Существующий в обществе язык, который используют члены общества, постоянно развивается. Движущей силой этого процесса является интегрированное взаимодействие языковых коммуникативных и системно-структурных факторов, которые проявляются в вариативности функционирующих языковых единиц. И лингвистические, и экстралингвистические факторы эксплицитно и имплицитно характеризуют лингвистическое функционирование и формируют основу для наименования объектов, явлений и событий, соответствующих требованиям процесса коммуникации.

Цель исследования состоит в выявлении и раскрытии роли номинативного варьирования в актуализации связи референции и текстообразования. Она предусматривает решение следующих задач:

1) выявить средства номинации текстового референта и закономерности их выбора,

2) определить функции средств повторной номинации в пространстве художественного текста.

Объектом изучения является процесс номинативного варьирования. Предмет исследования составляют виды повторных номинаций в структуре авторского текста Г. Гессе. Общий корпус материала исследования включает 86 текстовых фрагментов.

Основная часть

В современных лингвистических исследованиях проблема номинативного варьирования находит широкое освещение. В качестве примера достаточно привести работы таких авторов, как W. Schneider, K. Brinker, М. М. Бахтин, В. Г. Гак, О. И. Москальская, Г. В. Колшанский и др. При этом основное внимание уделяется рассмотрению номинативных возможностей естественного языка в конкретных актах речи, видам и функциям контекста, а также вопросу кореферентности.

Термин «номинация» широко используется в современной языковой культуре, но его содержание остается неоднозначным. В функционирующем языке картина номинации такова, что один и тот же денотат по причине возможного придания ему (под воздействием интенции) разных признаков даже в одном коммуникативном событии может обозначаться разными словами или разными номинирующими формами. Например, одно и то же имя номинация обозначает как процесс создания, закрепления и распространения имени для различных фрагментов реальности, а также определенную языковую единицу, которая формируется в процессе именованя.

Выбор языкового наименования, во-первых, предписывается спецификой денотата; во-вторых, он основан на интенциональной установке не только указать, но и подчеркнуть ту или иную характеристику отображаемого объекта, человека или факта. Реально существующий или мыслимый экстралингвистический объект имеет характеристики, которые нельзя зафиксировать в первичной номинации. Таким образом, становится ясно, что в контексте определенного акта коммуникации направленное распознавание фокусируется на актуальной в данный момент характеристике, в то время как для ее реализации выбирается языковой знак (слово, фраза) в соответствии с авторским замыслом. В функционирующем языке номинация представляется следующим образом: одно и то же обозначение может быть выражено разными словами или разными номинирующими формами. При этом автор решает задачу в рамках определенного информационного поля – вместе с выбором формы номинации определить признак, подлежащий актуализации в тексте.

Всякое высказывание (устное и письменное, первичное и вторичное) в любой сфере может отразить индивидуальность говорящего или пишущего, т. е. обладать определенными характеристиками, формирующими индивидуальный стиль конкретного автора. Соглашаясь с М. П. Брандес, отметим, что индивидуальный авторский стиль отражает «не просто психологические особенности личности писателя, но и его особенности, определяемые общественным сознанием писателя – политическим, этическим, национальным, религиозным». Инди-

видуальный стиль не в меньшей мере обусловлен и специфическими стилистическими чертами данной исторической эпохи в художественной литературе [1, с. 285].

Итак, в русле коммуникативного подхода текст можно определить как коммуникативно направленный и прагматически значимый сложный знак лингвистической природы, репрезентирующий участников коммуникативного акта в текстовой личности, обладающий критериями текстуальности и базирующийся на возможностях коммуникативной трансформации. Порождение текста, прежде всего, связано с порождением смысла в широком значении [2]. Процесс порождения текста затрагивает и материал культуры.

Путь к пониманию содержания художественного текста лежит через систему его значений, которая особым образом структурирована и формируется на основе семантики текстовых единиц всего текста и отражается в сознании читателя (повторение, контраст, ложное ожидание, конвергенция). Создание повторных номинаций связывают в первую очередь с процессом структурирования текста, но за этим внешним фактором скрывается и процесс формирования смысла текста. При создании связного текста автор, естественно, задумывается над вопросом повторного наименования референта, т. е. обнаруживается проблема выбора адекватных средств словесной замены уже упомянутого ранее в данном контексте референта (под термином «референт» в работе понимается (вслед за К. Бринкером и другими лингвистами) личность, предмет, действие, качество и т. д., неоднократно упоминаемые автором в тексте). Чтобы избежать повторения одних и тех же слов, автор текста признает необходимость лексических замен. В художественных текстах автор пытается разнообразить номинации в языковом потоке и тем самым обновить словесный инвентарь индивидуального стиля. Именно выбор признака, подлежащего актуализации в тексте, вместе с выбором формы номинации, является той задачей, решение которой осуществляется автором на различных участках формирования коммуникативного содержания текста.

Повторная номинация – это способ экспрессивного подчеркивания, фиксации внимания, прием выделения, который со-

здает условия для возникновения не только индивидуально-авторских значений, но и связей межфразового характера. Наличие номинаций в тексте неизбежно, при этом повторяющиеся значения слов являются семантически наиболее важными в тексте. Именно повторные номинации служат прогрессии текста, прибавляя ему новые признаки, по сути выдвигая в фокус восприятия новые признаки и характеристики референта. В такой своей функции повторные номинации могут рассматриваться как тип выдвигания, организовывающий текст в единое целое, обозначающий основную идею произведения, обуславливающий другие яркие стилистические приемы. Повторные номинации интересны не только тем, что выделяют наиболее важное в тексте, но и тем, что на основе обратной связи могут служить критерием определения стилистической значимости тех или иных элементов текста.

В качестве повторных номинаций могут использоваться: местоимения и местоименные наречия, метафорически употребленные существительные, слова и сочетания указательного значения, перефразы и др. В зависимости от типа текста повторяющиеся номинации могут быть: стилистически нейтральными или иметь выразительно-оценочную окраску; по объему информации соответствовать, уточнять или расширять тематическую сферу именуемого объекта [3, с. 34]. Референт может получить обозначение как можно более обобщенное и расплывчатое, так и индивидуализированное посредством внешних характеристик, а также по объективному отношению к субъекту, по субъективному отношению к субъекту, по роду деятельности и по образу жизни, по национальности, по возрастным характеристикам субъекта.

В лингвистике текста выделяются эксплицитные и имплицитные номинации. Эксплицитная номинация основывается на идентичности референта, т. е. на единстве обозначаемого и обозначенного [4, с. 26]. При имплицитной номинации референта идентичность отсутствует, но при этом присутствует ассоциативная связь, базирующаяся на логическом, онтологическом и культурном компонентах, при которых частичное совпадение значений очень важно. Следует отметить, что принцип номинации в своих разнообразных формах представляет

собой одно из средств связи предложений в тексте – когезии, которое наряду с когерентностью является основополагающим критерием текстуальности.

Повторная номинация не только обеспечивает кореферентность, но и выполняет текстообразующую функцию: она тематически и грамматически связывает компоненты высказываний и межфразовых единств. Если сравнивать определения первичной и повторной номинаций, то можно предположить, что повторная номинация дает больше возможностей для варьирования обозначения автором референта, выступая при этом важным средством выразительности в тексте. Однако повторная номинация не всегда является стилистически маркированной, т. к. может использоваться автором во избежание повторения. Как писал В. Г. Гак, «одно из основополагающих правил хорошего стиля состоит в необходимости избегать монотонности, однообразия в изложении» [5, с. 527]. Это достигается за счет варьирования обозначений при повторной номинации. В последнем случае она не несет экспрессивной нагрузки.

Характер повторных номинаций зависит от типа текста: они могут точно соответствовать именуемому референту по объему информации или расширять, уточнять его содержание. Это и имеют в виду исследователи, когда утверждают, что стили, опирающиеся на свои типовые тексты, различаются между собой не столько наличием специфических элементов, сколько особенным их распределением [6, с. 148]. Художественный текст признается самым сложным из всех типов текста. Уникальность художественного текста обусловлена тем, что это категория одновременно эстетическая, языковая и материальная. Современный художественный текст – это во многом общение на уровне пресуппозиций, подтекста, интертекста. Отсюда его многоплановость, аллюзивность, метафоричность и индивидуальность. Организации художественного текста присущи особая сложность и полифункциональность, в нем активно используются те аспекты, которые в других видах речевой коммуникации остаются irrelevantными, в результате чего структура художественного текста приобретает так называемую многослойность [7]. Образность как главная черта художествен-

ного текста получает конкретные индивидуализированные признаки за счет объединения ряда стилистических категорий. И это согласуется с тем, что в художественном тексте отсутствует целеустановка объективной передачи информации, текстоформирование направлено на воздействие, т. е. содержание должно быть представлено таким образом, чтобы вызвать у реципиента определенные образы, оценки и эмоции.

Предметом исследования в данной работе являются виды повторных номинаций в структуре авторского текста Г. Гессе «Степной волк» и их функциональный потенциал. Лингвистическому анализу были подвергнуты 86 микротекстов, содержащих отдельные лексические единицы и словосочетания. Приведем в качестве примера следующий отрывок:

Schon bei mallerersten Anblick, als er durch die Glastür der Tante hereintrat, den Kopf so vogelartig reckte und den guten Geruch des Hauses rühmte, war mir irgendwie das Besondere an diesem Manne aufgefallen, und meine erste naive Reaktion darauf war Widerwille gewesen. Ich spürte (und meine Tante, die im Gegensatz zu mir ja ganz und gar kein intellektueller Mensch ist, spürte ziemlich genau dasselbe) – ich spürte, daß der Mann krank sei, auf irgendeine Artgeistes – oder gemüts – oder charakterkrank, und wehrte mich dagegen mit dem Instinkt des Gesunden. Diese Abwehr wurde im Lauf der Zeit abgelöst durch Sympathie, beruhend auf einem großen Mitleid mit diesem tief und dauernd Leidenden, dessen Vereinsamung und inneres Sterben ich mit ansah. In dieser Periode kam mir mehr und mehr zum Bewußtsein, daß die Krankheit dieses Leidenden nicht auf irgendwelchen Mängeln seiner Natur beruhe, sondern im Gegenteil nur auf dem nicht zur Harmonie gelangten großen Reichtum seiner Gaben und Kräfte. Ich erkannte, daß Haller ein Genie des Leidens sei, daß er, im Sinne mancher Aussprüche Nietzsches, in sich eine geniale, eine unbegrenzte, furchtbare Leidensfähigkeit herangebildet habe. Zugleich erkannte ich, daß nicht Weltverachtung, sondern Selbstverachtung die Basis seines Pessimismus sei, denn so schonungslos und vernichtend er von Institutionen oder Personen reden konnte, nie schloß er sich aus, immer war er selbst der erste, gegen den er seine Pfeile richtete, war er selbst der erste, den er haßte und verneinte [8, с. 8].

В данной номинативной цепочке референт обозначается местоимением *er*. Далее автор вводит номинации *dieser Mann* и *der Mann*. Данные номинации являются нейтральными, их функция – конкретизация субъекта. Автор также вводит дополнительные номинации *Leidende – dieser Leidende*, которые являются контекстуальными синонимами с негативной оценочностью по отношению к выше названному референту. Использование синонимов в качестве повторных наименований выражает авторскую интенцию, а именно проявление жалости и сострадания к персонажу. В дальнейшем автор называет фамилию Степного волка *Haller*. Затем идентичное наименование референта *er* рекуррентно развертывается через лексический повтор, реализующий тавтологическое утверждение соответствующего звена информации. Акцентирование прослеживается в анализируемом материале как ведущая функция идентичных рекуррентных номинаций.

Was die anderen, was die Umwelt betraf, so machte er beständig die heldenhaftesten und ernstesten Versuche, sie zu lieben, ihnen gerecht zu werden, ihnen nicht weh zu tun... [8, с. 9].

Ключевой референт – *die anderen*. В приведенном фрагменте окружение персонажа имплицитно передается словами *die anderen, ihnen, Umwelt, sie, ihnen*. Объективно наименование *die anderen* отождествить с референтом *Umwelt* было бы невозможно без контекста. Кроме того, только из контекста мы понимаем, о какой среде идет речь, что подтверждается местоимением *sie*. Лексическое повторение лексической единицы *ihnen* усиливает влияние слов на читателя.

Вместе с тем в ходе анализа нами были выделены номинации-словосочетания, представляющие собой дополнительную характеристику референта. Например: *dieser bisherige Herr Haller, der begabte Autor*, что указывает на род деятельности и положительную авторскую оценку. Затем автор подчеркивает осведомленность о жизни и творчестве Моцарта и Гете – *der Kenner Mozarts und Goethes*, способность к творчеству – *der Verfasser lesenswerter Betrachtungen*. Следующее наименование *der melancholische Einsiedler in seiner mit Büchern überfüllten Klausur* связано с мрачным, за-

творническим образом жизни главного действующего персонажа и его любовью к литературе. Данные повторные номинации выполняют функцию авторской оценки. Используя подобные номинации референта, автору удается создать определенный экспрессивно-эмоциональный фон текста в сознании читателя. Прецедентные имена используются автором романа как денотативно, т. е. для наименования референта, так и коннотативно, т. е. для создания речевого портрета.

Заклучение

На основании проведенного анализа можно сделать следующий вывод: повторные номинации органично связывают текстовые фрагменты между собой и служат средством развернутой характеристики персонажа. В проанализированной выборке преобладали стилистически нейтральные повторные номинации, что составило 56 % от общего количества проанализированных номинативных цепочек в рамках контекстов. По итогам проведенного анализа наряду с общими стилистическими функциями повторных номинаций (функция многопланового представления, функция выделения, авторского комментария, замещения, функ-

ция многопланового представления), можно выделить также специфические функции, характерные для наименования референта, выделенные нами на базе авторского текста: указание на внешние признаки, возрастные характеристики, характер, указание на вкусовые предпочтения, указание на окружение.

Результат анализа фактического материала позволяет основываться на том, что стилистические возможности повторной номинации вытекают из лингвистической природы этого явления. На основании тождества референта автор выстраивает «номинативную цепочку», в состав которой входят как средства идентификации референта, так и имена различных таксономических классов. Анализ «номинативных цепочек» позволяет более детально анализировать и интерпретировать авторский текст с учетом интенциональных установок. А в сочетании с различными стилистическими приемами номинативное варьирование усиливает выразительность текста, придает дополнительные коннотации как референту, так и тексту в целом, что позволяет автору стилистически варьировать создаваемый смысл в соответствии с решением конкретных задач текстообразования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Брандес, М. П. Стилистика текста: Теоретический курс / М. П. Брандес. – М. : Академия, 2004. – 176 с.
2. Нестерук, И. Ф. Лингводидактические стратегии интерпретации художественного текста [Электронный ресурс] / И. Ф. Нестерук // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста : сб. науч. ст. – Брест : БрГУ, 2016. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=56879>.
3. Валгина, Н. С. Теория текста : учеб. пособие / Н. С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 173 с.
4. Brinker, K. Linguistische Textanalyse : Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. – Berlin : Verl. Erich Schmidt, 2001. – 168 s.
5. Гак, В. Г. К типологии лингвистических номинаций. Языковая номинация. Общие вопросы / В. Г. Гак. – М. : Высш. шк., 1981. – 289 с.
6. Нестерук, И. Ф. Повторная номинация в художественном дискурсе / И. Ф. Нестерук // Актуальные вопросы германской филологии и методики преподавания иностранных языков : сб. материалов XIX Респ. науч.-практ. конф., Брест, 28 февр. 2015 г. : в 2 ч. / редкол.: В. Ф. Сатинова [и др.]. – Брест : БрГУ, 2015. – Ч. 1. – С. 146–148.
7. Digitales Lexikon. Fremdsprachendidaktik [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.lexikon-mla.de/lexikon/diskurs/>. – Date of access: 10.08.2020.
8. Hesse, H. Der Steppenwolf / H. Hesse. – Berlin : Verl. Suhrkamp, 1974. – 175 s.

REFERENCES

1. Brandes, M. P. Stilistika tieksta: teoretichieskij kurs / M. P. Brandes. – M. : Akademiya, 2004. – 176 s.
2. Niestieruk, I F. Lingvodidaktichieskije strategii intierprietacii tieksta [Elietronnyj riesurs] / I. F. Niestieruk // Lingvokul'turnoje obrazovanije w sistiemie vuzovskoj podgotovki specialista : sb. nauch. st. – Briest : BrGU, 2016. – Riezhim dostupa: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=56879>.
3. Valgina, N. S. Tieorija tieksta : uchieb.posobie / N. S. Valgina. – M. : Logos, 2003. – 173 s.
4. Brinker, K. Linguistische Textanalyse : Grundbegriffe und Methoden / K. Brinker. – Berlin : Verl. Erich Schmidt, 2001. – 168 s.
5. Gak, V. G. K tipologii lingvistichieskikh nominacij. Jazykovaja nominacija. Obshchije voprosy / V. G. Gak. – Vyssh. shk., 1981. – 289 s.
6. Niestieruk, I F. Povtornaja nominacija v khudozhestviennom diskurse / I. F. Niestieruk // Aktual'nyje voprosy giersmanskoi filologii i mietodiki priepodavanija inostrannykh jazykov : sb. materia-lov XIX Riesp. nauch.-prakt. konf, Briest, 28 fievr. 2015 g. : w 2 ch. / riedkol.: V. F. Satinowa [i dr.]. – Briest : BrGU, 2015. – Ch. 1. – S. 146–148.
7. Digitales Lexikon. Fremdsprachendidaktik [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.lexikon-mla.de/lexikon/diskurs/>. – Date of access: 10.08.2020.
8. Hesse, H. Der Steppenwolf / H. Hesse. – Berlin : Verl. Suhrkamp, 1974. – 175 s.

Рукапіс настыпіў у рэдакцыю 15.09.2021

УДК 811.161.1:81'373.2

Надежда Евгеньевна Никитина

канд. филол. наук, доц., доц. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Nadezhda Nikitina

PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics
of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ttt.iii@mail.ru

ЭМПОРОНИМЫ В АСПЕКТЕ КРЕАТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ КНИЖНЫХ МАГАЗИНОВ В РОССИИ)

Эмпортонимы рассматриваются как результат креативной речевой деятельности индивида. На примере названий российских книжных магазинов исследуются наиболее продуктивные способы образования эмпортонимов как явлений вторичной номинации – онимизация и трансонимизация. Анализ корпуса эмпортонимов позволил установить, что самыми распространенными являются однословные и бинарные эмпортонимы, образованные путем онимизации. Трансонимизация чаще представлена именами и фамилиями известных личностей либо литературных персонажей. Автор приходит к выводу, что эмпортонимы способствуют привлечению внимания потребителей, поскольку они отражают специфику магазина и реализуемой в нем продукции.

Ключевые слова: эмпортоним, креативная речевая деятельность, вторичная номинация, онимизация, трансонимизация.

Emponyms in the Aspect of Creative Speech Activity (on the Material of the Names of Bookstores in Russia)

Emponyms are considered as the result of the individual's creative speech activity. On the example of the names of Russian bookstores, the most productive ways of forming emponyms as phenomena of the secondary nomination are investigated: onimization and transonymization. The analysis of the corpus of emponyms made it possible to establish that the most common are one-word and binary emponyms formed by onimization. Transonymization is more often represented by the names and surnames of famous personalities or literary characters. The author comes to the conclusion that emponyms help to attract the attention of consumers, since they reflect the specifics of the store and the products sold in it.

Key words: emponym, creative speech activity, secondary nomination, onimization, transonymization.

Введение

Со времен изобретения книгопечатания книга является одним из главных источников знаний, идей и в целом информации об окружающем мире. Обеспеченность населения книгами напрямую влияет на уровень интеллектуального развития и образованности нации. Однако в последние годы в средствах массовой информации часто высказываются опасения, вызванные резким сокращением количества книжных магазинов в России и Беларуси. Так, в 2014 г. исполнительный директор Ассоциации книгораспространителей независимых государств (АСКР) А. В. Горбунов говорил о том, что «за годы рыночных преобразований в России и Беларуси количество магазинов сократилось в 5–6 раз, и в настоящее время на 100 тыс. человек приходится 1–3 книжных магазина», из-за чего «по этому

показателю Беларусь и Россия опустились на последние места в рейтинге европейских стран» [1].

В 2018 г. в статье с говорящим названием «В России не хватает книжных магазинов» приводится неутешительная статистика АСКР, позволяющая сделать вывод о том, что «в России назрела острая необходимость совершенствования инфраструктуры чтения и, как следствие, обеспечения доступности граждан к огромному литературному богатству страны и мира» [2].

В июле 2021 г. президент АСКР, генеральный директор Московского дома книги Н. И. Михайлова высказала озабоченность ролью книги в условиях пандемии. По ее словам, когда людям разрешили выйти из самоизоляции, в Европе и США трафик в книжных магазинах быстро восстановился, чего не произошло в России. Она подчерк-

нула, что это должно быть инициативой не только книжной отрасли, но и государства, чтобы книга стала частью жизни каждого человека [3].

Можно с уверенностью сказать, что государственная политика в странах СНГ направлена на повышение престижа книги: 2019 год был объявлен Годом книги, 23 апреля отмечается Международный день книги и авторского права [4].

В стремительно развивающемся медийном мире повышению спроса на книжную продукцию способствуют различные маркетинговые ходы. Специалисты Soocial, одного из ведущих брендовых агентств США, реализовавшего более 1 000 проектов для клиентов по всему миру, считают, что на повышение потребительского спроса положительно влияет правильное название книжного магазина. По их мнению, название воспринимается в целом, от стиля букв до значения, стоящего за ним. Услышав его, люди должны прийти в восторг от того, что их там ожидает. Магазины необходимо называть, которое будет креативным, запоминающимся и привлекательным для поколения социальных сетей. Это должно быть что-то, что отражает индивидуальность магазина или передает определенное сообщение потенциальным покупателям [5].

Однако в России до сих пор не описаны способы образования наименований книжных магазинов в аспекте креативной речевой деятельности, не определены их лексико-семантические и структурно-грамматические особенности, что свидетельствует об актуальности данного исследования.

Для обозначения названий торговых объектов в лингвистике используется предложенный Т. В. Шмелевой термин «эмпороним», [6, с. 10]. Специфика эмпоронимов заключается в их полифункциональности, поскольку «помимо номинативной, они выполняют информативную, идентифицирующую и рекламную функции, последняя включает в себя экспрессивную и аттрактивную – функцию воздействия на адресата (потребителя товара и услуг)» [7, с. 10].

К наиболее продуктивным способам образования эмпоронимов как явлений вторичной номинации относят **онимизацию** (переход имени нарицательного в имя собственное) и **трансонимизацию** (переход имени собственного из одного разряда в

другой), которые сопровождаются семантическими и грамматическими трансформациями используемых лексем.

Охарактеризуем каждый из указанных способов образования эмпоронимов в единстве их структурно-грамматических и лексико-семантических особенностей.

Говоря об онимизации, украинский исследователь М. Арезу выделяет следующие структурно-грамматические типы эмпоронимов:

1) однословные, состоящие из одного полнозначного слова (простого или производного);

2) аббревиатуры и сложные слова;

3) составные, которые представлены тремя группами:

а) бинарные эмпоронимы-словосочетания, состоящие из двух полнозначных лексем, соединенных сочинительными или подчинительными связями;

б) многокомпонентные эмпоронимы-словосочетания, включающие более двух полнозначных слов со сложной комбинацией связей между ними;

в) эмпоронимы-предложения – предикативные конструкции [7, с. 10].

Однословные эмпоронимы

1. Онимизация имени существительного. При этом продуктивным способе вторичной номинации однословными наименованиями становятся имена существительные в форме И. п. ед. ч. В процессе онимизации имя существительное приобретает новое (онимное) значение, основанное на ассоциациях и коннотациях, вызываемых исходным значением.

Для онимизации часто отбираются имена существительные, тематически связанные с графическими символами и их совокупностью (*Азбука, Алфавит, Буква, Знак, Кириллица*), инструментами для их написания (*Графит, Карандаш*), видами печатной либо рукописной продукции (*Книга, Манускрипт, Папирус, Свиток, Фолиант*), лексико-грамматическими понятиями и терминами (*Глагол, Диалект, Лексика, Лексикон, Слово*), литературными жанрами (*Миниатюра, Новелла*), предметами мебели для хранения книг (*Полка, Этажерка*). Кроме того, эмпоронимы характеризуют место нахождения либо особенности интерьера мага-

зина (*Гараж, Цоколь*), а также широкий ассортимент товара (*Галактика, Планета*).

В качестве названия книжного магазина используются лексемы, обозначающие потенциального потребителя (*Букинист, Пушкинист, Чтец*), при этом часто делается акцент на его неординарных умственных способностях (*Бакалавр, Ботаник, Грамотей, Магистр, Профессионал, Учитель, Эрудит*).

Лексемы, которые ассоциируются со знаниями, обучением, наукой, также являются продуктивной базой для онимизации (*Знание, Кладезь, Кругозор, Мысль, Прогресс, Просвещение, Эврика*).

Названия *Диамант, Изумруд, Раритет, Элита* подчеркивают уникальность, престижность представленного ассортимента товара и, как следствие, особый статус его потребителя.

С целью придания эмпорониму оригинальности используются устаревшие слова (*Литера*), в т. ч. с архаичным написанием (*АзьБука*), лингвистические термины латинского происхождения (*Verbum* ('слово'), *Лингва* ('язык, речь')).

Названия животных и птиц также часто становятся эмпоронимами (*Дрофа, Лев и Сова, Сова, Сова-книга, Сорока*). Особой популярностью в качестве названия книжного магазина пользуется слово *сова*, поскольку эта птица издревле является символом мудрости и познания.

2. Функциональная транспозиция других частей речи в эмпороним. Процесс образования эмпоронимов от слов любой части речи, кроме имени существительного, сопровождается субстантивацией. Это положение высказано М. Г. Курбановой, утверждающей, что эмпоронимами «могут стать слова любой части речи (имя прилагательное, глагол, наречие, местоимение, предлог), которые в результате субстантивации становятся именами существительными» [8, с. 11].

Эмпороним *Хороший* мотивирован качественным именем прилагательным и дает оценку магазину. Наречие *Буквально* содержит отсылку к слову *буква* и потому может использоваться как мотивирующая основа для названия книжного магазина.

3. Функциональная транспозиция фразеологизма. В ходе онимизации фразеологизмы сохраняют свой переносный, мета-

форический смысл. В эмпорониме *От А до Я* семантика фразеологизма ('от начала до конца; всё целиком') выступает в роли образной характеристики магазина и придает названию яркую эмоциональную окраску. Устойчивое терминологическое выражение *Порядок слов* воспринимается буквально: в книге все слова стоят в определенном порядке, чтобы произведение имело смысл.

4. Аффиксация. В случае применения аффиксации при вторичной номинации используются суффиксы, имеющие уменьшительно-ласкательное значение (*Азбукварик, Букваренок, Букварик, Буквоежка, Читарик, Родничок, Книжица*). Подобные эмпоронимы, как правило, являются названиями книжных магазинов для детей.

5. Плюрализация (процесс образования имени собственного от существительного в форме множественного числа) рассматривается как разновидность аффиксального онимообразования: *Книжечки, Книги и книжечки, Букварики, Буквы, ЛасКнигас*. Последний пример построен в соответствии с грамматикой испанского языка, где для образования формы множественного числа к имени существительному женского рода добавляется неопределенный артикль *las* и конечный согласный *-s*. В данном случае вместо испанской основы используется русская (*книга*), а само название вызывает ассоциацию с названием американского города Лас-Вегас (от испанского 'равнины').

Аббревиатуры и сложные слова

При образовании эмпоронимов используются следующие безаффиксные способы образования:

1) сложение основы и целого слова с помощью интерфикса: *Книгоград, Книголенд, Книгомания, Книгомир, Звенибуква* (от слов *Звенигород* и *буква*);

2) сложение + нулевая суффиксация: *Буквоедѐ, Книговозѐ, Книголюбѐ, Книгочейѐ;*

3) сращение: *Букбери, Лидеркниг.*

Эмпороним *Букбери* образован путем сращения слов *бук* (англ. *book* 'книга') и формы повелительного наклонения глагола *брать* (дословно – 'бери 'книгу'). Кроме того, название созвучно наименованиям ягод в английском языке (*blueberry* 'голубика', *blackberry* 'ежевика', *cranberry* 'клюква', *raspberry* 'малина', *strawberry* – 'клубни-

ка'), что содействует возникновению у покупателя положительных ассоциаций;

4) аббревиация:

а) звуковая: ДЕТГИЗ (Детское государственное издательство), РОССПЭН (Российская политическая энциклопедия);

б) телескопическая, при которой соединяются начало первого слова и конец второго, а в качестве «скрепляющего элемента» выступает слог, общий для обоих слов: Книгазин (книга + магазин), Чудество (чудесный + детство);

в) стяжение (сокращение сочетания прилагательного с существительным): Академкнига (академическая книга), Центрполиграф (центральный полиграф).

Многие подобные названия изначально принадлежали издательствам, созданным еще в советский период, их узнаваемость служит дополнительным гарантом качества для людей старшего поколения.

Мотивирующей основой для абсолютного большинства эмпоронимов, образованных безаффиксным способом, выступают основы *книг-*(а) и *букв-*(а), что позволяет покупателям по названию магазина определить его специфику.

Составные эмпоронимы

1. Составные эмпоронимы, представленные *бинарными и многокомпонентными словосочетаниями*, строятся по следующим основным моделям:

1) «согласованное прилагательное + существительное в И. п.». Эта модель имеет следующие варианты:

а) «прилагательное *книжный* (-ая) + существительное с локативным значением»: *Книжный дом, Книжная башня, Книжная гавань, Книжная лавка, Книжный лабиринт, Книжная нора, Книжная полка, Книжный бульвар, Книжный дворик, Книжный клуб, Книжный парк, Книжный салон, Книжный склад, Книжный угол, Книжный мир, Книжная орбита* и др.

Часть представленных существительных характеризуют здание магазина (*дом, башня, лавка*), особенности его интерьера (*лабиринт, салон, клуб, склад*), местонахождение (*гавань, бульвар, дворик, парк*), подчеркивают его уединенность (*нора, угол*), а также указывают на широкий ассортимент товара (*мир, орбита*).

б) «прилагательное + существительное *книга* (-и)»: *Добрая книга, Доступная книга, Живая книга, Интересная книга, Особая книга, Редкая книга, Старая книга, Любимая книга, Полезная книга, Техническая книга, Любимые книжки* и др.

Имена прилагательные акцентируют внимание покупателя на уникальности товара (*особая, редкая, старая*), на его низкой стоимости (*доступная*), на его оценке (*интересная, полезная*), содержания (*техническая*) либо просто вызывают положительные ассоциации (*добрая, живая, любимая*).

Менее распространены названия, сохранившиеся с советских времен (*Деловая литература, Художественная литература, Комсомольская правда, Русское зарубежье*), которые хорошо знакомы потребителю и прямо информируют его об ассортименте предлагаемого товара.

В данной модели возможно использование приема языковой игры, основанной на созвучности: *Книжный Барс* (вместо *снежный барс*), *Переплётные птицы* (вместо *перелётные птицы*). В обоих случаях языковая игра оправдана семантикой мотивирующих лексем (*книга, переплёт*).

Наряду с использованием в эмпорониме традиционного нейтрального слова *магазин*, номинаторы часто избирают лексему *лавка*, которая в словарях имеет помету «устаревшее», а также слова, вызывающие ассоциацию с чем-то русским, близким, родным (*Академическая лавка, Пушкинская лавка, Русский дом, Русское слово*).

2) «существительное в И. п. + существительное в Р. п.»: *Дом книги, Мир книги, Мир Букиниста, Мир знаний, Остров книг*. В данной модели имя существительное в И. п. указывает на широкий ассортимент товара (*дом, мир, остров*), а имя существительное в Р. п. – на его специфику (*книги, учебные пособия как источник знаний, подержанные книги как объект интереса букиниста*). В составе одного эмпоронима бинарная модель усложняется путем добавления к имени существительному в И. п. согласованного прилагательного со значением местонахождения магазина: *Московский Дом Книги*.

3) «существительное в И. п. + существительное в Д. п. или В. п.»: *Пятерка за знания, Шаг к пятерке*. Эти примеры основываются на положительных ассоциациях

потребителя, связанных с его потенциальными целями (*Шаг к пятерке*: пятерка – цель, а посещение магазина позволит приблизиться к ней) и достижениями (*Пятерка за знания*).

4) «местоимение + существительное»: *Моя книга, Твоя книга, Свои книги, Книги нашего города*. Притяжательные местоимения (наш, ваш, твой, свой) создают эффект сопричастности магазинов семейным делам покупателей, эффект доверительных отношений, тем самым повышая коммуникативность названий.

5) «количественное или порядковое имя числительное + существительное» (управление или согласование). Данные эмпоронимы указывают на особенности локализации торгового объекта (*Три ступеньки*), разнообразии ассортимента товара (*8 книг, 100 000 книг*), его актуальность (*Книга XXI век*).

2. Эмпоронимы-предложения представлены незначительным числом наименований: *Все свободны, Читать модно, Я люблю читать*. Выявленные эмпоронимы, мотивированные предложениями, акцентируют внимание на естественном стремлении потенциальных покупателей быть свободными, модными (*Все свободны, Читать модно*), превосхищают потребности каждого из них (*Я люблю читать*).

Трансонимизация в эмпоронимии представлена отантропонимными типами, образованными от:

1) личных женских имен, включая иностранные (*Елена, Нина; Анжелика, Валери, Даяна*);

2) личных мужских имен (*У Максима*);

3) имен и фамилий известных людей: философов (*Аристотель*), поэтов и писателей (*Андерсен, Ходасевич*), художников (*Леонардо (Да Винчи)*), ученых (*Галилео (Галилей), Циолковский*), исторических деятелей, связанных с развитием славянской письменности, книгопечатания и книготор-

говли (*Кирилл и Мефодий, Иван Федоров, У Сытина* (И. Д. Сытин – крупнейший московский издатель и книготорговец конца XIX – начала XX в.)).

В ходе лексико-семантического анализа собранного ономастического материала были выявлены группы эмпоронимов, образованных от других разрядов онимов:

1) мифонима – имени вымышленного объекта любой сферы ономастического пространства в мифах и сказках, в т. ч. мифоантропоним, мифотопоним, мифозооним, мифофитоним, мифоперсоним, а также теоним (имя Бога) [9, с. 124–125]: *Прометей, У Кентавра*;

2) названия литературного произведения: *Улисс, Фаренгейт 451*;

3) имени литературного персонажа: *Гулливвер, Дон Кихот, Ученый кот, Винни-бук* (от имени *Винни-Пух* с помощью приема языковой игры, построенной на созвучности слов *Пух* и *бук* (англ. *book* ‘книга’)).

Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о важной роли эмпоронимов в развитии книжного бизнеса и популяризации чтения в целом. Об этом свидетельствует широкое разнообразие типов наименований книжных магазинов. Самыми распространенными являются однословные и бинарные эмпоронимы, образованные путем онимизации имен существительных и словосочетаний соответственно. Трансонимизация чаще представлена антропонимами (именами и фамилиями известных личностей), реже – наименованиями, образованными от других групп онимов, в частности именами литературных персонажей. Использование всех типов эмпоронимов, полученных в результате креативной речевой деятельности индивида, направлено на привлечение внимания потенциального покупателя за счет емкой характеристики магазина и товара, который в нем представлен.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Горбунов, А. В. Книжный рынок России, Украины и Беларуси сегодня [Электронный ресурс] / А. В. Горбунов // Университет. кн. – 2014. – Режим доступа: <http://www.unkniga.ru/-bookrinok/knigniy-rinok/3043-knizhniy-rynok-rossii-ukrainy-i-belarusi.html>. – Дата доступа: 06.10.2021.

2. В России не хватает книжных магазинов [Электронный ресурс] // REGNUM. – 2018. – Режим доступа: <https://regnum.ru/news/cultura/2394178.html>. – Дата доступа: 06.10.2021.
3. Михайлова, Н. И. РКС 20 лет: объединяя, поддерживая, вдохновляя [Электронный ресурс] / Н. И. Михайлова // Университет. кн. – 2021. – Режим доступа: <http://www.unkniga.ru/bookrinok/knigniy-rinok/12307-rks-20-let-objedinyaya-podderzhivaya-vдохновляя-3.html>. – Дата доступа: 06.10.2021.
4. Книжные предпочтения в Беларуси и мире [Электронный ресурс] // Picodi. – 2019. – Режим доступа: <https://cis.minsk.by/news/11083/kniznye-predpochtenia-v-belarusi-i-mire>. – Дата доступа: 06.10.2021.
5. 500+ Creative Book Store Name Ideas [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.soocial.com/book-store-names/>. – Date of access: 06.10.2021.
6. Шмелева, Т. В. Ономастикон российского города / Т. В. Шмелева. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2014. – 137 с.
7. Моради, А. Структура, семантика и функции названий городских объектов современного города (на материале эмпоронимов и трапезонимов г. Харькова) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / А. Моради ; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Харьков, 2018. – 369 л.
8. Курбанова, М. Г. Эргонимы современного русского языка: семантика и прагматика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / М. Г. Курбанова ; Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т. – Волгоград, 2015. – 23 с.
9. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская ; отв. ред. А. В. Супранская. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

REFERENCES

1. Gorbunov, A. V. Knizhnyj rynek Rossii, Ukrainy i Bielarusi siegodnia [Elektronnyj riesurs] / A. V. Gorbunov // Univiersitiet. kn. – 2014. – Riezhim dostupa: <http://www.unkniga.ru/bookrinok/knigniy-rinok/3043-knizhnyj-rynek-rossii-ukrainy-i-belarusi.html>. – Data dostupa: 06.10.2021.
2. V Rossii nie khvatajet knizhnykh magazinov [Elektronnyj riesurs] // REGNUM. – 2018. – Riezhim dostupa: <https://regnum.ru/news/cultura/2394178.html>. – Data dostupa: 06.10.2021.
3. Mikhajlova, N. I. RKS 20 liet: objediniaja, poddierzhivaja, vdokhnovliaja [Elektronnyj riesurs] / N. I. Mikhajlova // Univiersitiet. kn. – 2021. – Riezhim dostupa: <http://www.unkniga.ru/bookrinok/knigniy-rinok/12307-rks-20-let-objedi-nyaya-podderzhivaya-vдохновляя-3.html>. – Data dostupa: 06.10.2021.
4. Knizhnyje priedpochtienija v Bielarusi i mirie [Elektronnyj riesurs] // Picodi. – 2019. – Riezhim dostupa: <https://cis.minsk.by/news/11083/kniznye-predpochtenia-v-belarusi-i-mire>. – Data dostupa: 06.10.2021.
5. 500+ Creative Book Store Name Ideas [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.soocial.com/book-store-names/>. – Date of access: 06.10.2021.
6. Shmieliova, T. V. Onomastikon rossijskogo goroda / T. V. Shmieliova. – Saarbrücken : Lambert Academic Publishing, 2014. – 137 s.
7. Moradi, A. Struktura, siemantika i funkcii nazvanij gorodskikh objektov sovremiennogo goroda (na materialie emporonimov i trapiezonimov g. Khar'kova) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.02 / A. Moradi ; Khar'k. nac. un-t im. V. N. Karazina. – Khar'kov, 2018. – 369 l.
8. Kurbanova, M. G. Ergonimy sovremiennogo russkogo jazyka: siemantika i pragmatika : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / M. G. Kurbanova ; Volgogr. gos. soc.-ped. un-t. – Volgograd, 2015. – 23 s.
9. Podol'skaja, N. V. Slovar' russkoj onomastichieskoj tierminologii / N. V. Podol'skaja ; отв. ried. A. V. Supieranskaja. – М. : Nauka, 1988. – 192 s.

УДК 821.161.3-32Чорны:355.016:17.022

Вольга Мікалаеўна Кавальчук

канд. філал. навук, дац. каф. рускай літаратуры і журналістыкі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Volha Kavalchuk

*PhD in Philologi, Associate Professor of the Department of Russian Literature and Journalism
of the Brest State A. S. Pushkin University*

e-mail: opushko@tut.by

СЮЖЭТАЛОГІЯ АПАВЯДАННЯ «МАЛЕНЬКАЯ ЖАНЧЫНА» К. ЧОРНАГА ЯК СРОДАК ВЫЯЎЛЕННЯ АНТЫВАЕННАГА ПАФАСУ І ФІЛАСОФСКА-АНТРАПАЛАГІЧНАЙ ПРАСТОРЫ ТВОРА

Апавяданне «Маленькая жанчына» інтэрпрэтуецца з пункту гледжання спалучэння мікракосма і макракосма ў сэнсавай сферы твора. Структура сюжэта невялікага па памерах тэкста ў лінейным разглядзе здаецца прастай, але яго філасофска-антрапалагічная прастора мае некалькі ўзроўняў. Вечныя тэмы дзяцінства і даросласці, вайны і міра, жыцця і смерці сплятаюцца ў выкарыстаным пісьменнікам хранатопе. Сімвалічная і архетыпічная насычанасць дазваляюць адчувальна выявіць антываенны пафас і падкрэсліць ролю выбара чалавека.

Ключавыя словы: сюжэталогія, К. Чорны, беларуская літаратура, антываенны пафас, антрапалагічная прастора, філасофскі змест, архетып маці, хранатоп дарогі, мастацкая вобразнасць.

The Plotology of the Story «The Little Woman» by K. Chorny as a Means of Revealing the Anti-war Pathos and the Philosophical and Anthropological Space of the Work

The story «The Little Woman» is interpreted from the point of view of the combination of microcosm and macrocosm in the semantic sphere of the work. The structure of the plot of a small text in linear consideration seems simple, but its philosophical and anthropological space has several levels. The eternal themes of childhood and adulthood, war and peace, life and death are intertwined in the chronotope used by the writer. Symbolic and archetypal richness make it possible to significantly reveal the anti-war pathos and emphasize the role of a person's choice.

Key words: plotology, K. Chorny, belarusian literature, anti-war pathos, anthropological space, philosophical content, the mother archetype, chronotope of the road, artistic imagery.

Уводзіны

К. Чорны з'яўляецца адным з тых пісьменнікаў, што паўплывалі на далейшае развіццё беларускай літаратуры і ў сваёй творчасці выдатна выявілі жорсткую праўду чалавечай спробы выжывання падчас ваеннага ліхалецця. І хоць уласнага франтавога вопыту аўтар не меў, але не адклікнуцца на падзеі вайны ўжо ў першыя яе гады не мог, балюча ўспрымаючы здзекі над людзьмі. Звычайна складана асэнсаваць тыя з'явы, што яшчэ недастаткова асветлены перспектывай часу, але эмацыйны стан напружання, які перажывае чалавечая адзінка, надзвычай яскрава ўвасабляецца менавіта ў тых апавяданнях, што выйшлі з-пад пера творцы даволі рана.

Асноўная частка

У 1942 г. свет убачыла «Маленькая жанчына» К. Чорнага. Апавяданне мае да-

волі простую, на першы погляд, структуру і лаканічнае афармленне. Сюжэталогія твора грунтуецца на адзіным хранатопе, які М. Бахцін адносіў да так званай «дарогі». Ён актуалізуецца праз першы сказ: «Яны ішлі ляснымі сцежкамі і глухімі закуткамі» [2, с. 263]. Зразумела, што зварот да сэнсавай асновы «дарогі» карэлюе з філасофскім адлюстраваннем жыцця чалавека як ягонага шляха па часовай лініі розных падзей, выпрабаванняў, сталення і назапашвання вопыту. Гэтаму адпавядае заканчэнне твора: «Прышла сталасць на доўгі яе век» [2, с. 270]. Сам М. Бахцін падкрэсліваў такую сэнсавую суаднесенасць: «Тут могуць выпадкова сустрэцца тыя, хто звычайна раз'яднаны сацыяльнай іерархіяй і прасторавай далечынёй, тут могуць узнікнуць любыя кантрасты, сутыкнуцца і пераплесціся розныя лёсы. Тут своеасабліва спалучаюцца прасторавыя і часавыя рады чалавечых лё-

саў і жыццяў, ускладняючыся і канкрэтызуючыся *сацыяльнымі дыстанцыямі* (тут і далей курсіў наш. – В. К.), якія тут пераадолююцца. Гэта кропка завязвання і месца здзяйснення падзей. Тут час быццам уліваетца ў прастору і цячэ па ёй (утвараючы дарогі), адсюль і такая багатая метафарызацыя шляху-дарогі: «жыццёвы шлях», «ступіць на новую дарогу», «гістарычны шлях» і інш.» [1, с. 276].

Падобныя характарыстыкі адпавядаюць таму, што выяўляе К. Чорны. Звяртаючыся да тэмы вайны, ён прадстаўляе даволі абстрактны малюнак руху бежанцаў. Часам прастора твора канкрэтызуецца, але не вельмі адчувальна: ёсць толькі два тапонімы, якія даволі ўмоўна вызначаюць накірунак агульнага руху людзей. Ніводнае імя ў мастацкім тэксце не агучана. Дыялогаў таксама вельмі мала. Увага завастраецца на агульначалавечых рысах персанажаў і іх унутраным жыццём, якое развіваецца паралельна выпадковым падзеям, што перарываюць рух наперад. М. Бахцін згадвае і пра гэта: «Дарога асабліва карысная для выяўлення падзеі, якая кіруецца выпадковасцю» [1, с. 276]. Зразумела, што вайна руйнуе звычайнае жыццё, робячы далейшае існаванне чалавека непрадказальным. Ахвяры варожай навалы могуць дакладна ведаць толькі тое, што звязана з мінулым, і перажыванне страшнага вопыту запаўняе іх: «Яны былі маўклівыя. У гэтай маўклінасці было адзінае для ўсіх пачуццё – вялікае і наймацнейшае за ўсё, што асталося цяпер у іх жыцці. Гэта была нянавісць, і ёй не было ні канца, ні меры» [2, с. 263]. Захоўваецца і яшчэ адна важная рыса згаданага хранатопу: «дарога праходзіць па сваёй *роднай краіне*, а не ў экзатычным *чужым свеце*... раскрываецца і паказваецца *сацыяльна-гістарычная разнастайнасць* гэтай роднай краіны» [1, с. 277]. У выпадку звароту да ваеннай тэматыкі сацыяльна-гістарычны складнік канцэнтруецца і набывае аксіялагічную значнасць: неабходна вытрываць, не паддацца ворагу, сцвердзіць пераможны, светлы пачатак.

Назва адлюстроўвае антрапацэнтрычную скіраванасць філасофскай прасторы апавядання, звяртаючы ўвагу чытача на асноўную асобу, вакол якой канцэнтруецца дзеянне. Кароткая экспазіцыя твора выяўляе сэнсавыя звужэнне ад тэмы людской суполь-

насці да тэмы чалавечай адзінкі. Ад займенніка «яны» ў першым абзацы аўтар пераходзіць да ўдакладнення: «Найбольш гэта былі жанчыны. Былі маладыя, былі сярэдніх год, былі і старыя» [2, с. 263]. Другі абзац прадстаўляе і тытульнага персанажа, яшчэ больш канкрэтызуючы апавед і зводзячы агульны антрапалагічны сэнс менавіта да яго: «Але ішла сярод іх адна “жанчына” са “сваімі дзецьмі”, у якой адной ядналася ўсё, што было напісана на многіх тварах, што жыло ў многіх душах» [2, с. 263]. Двухкоссе выкарыстана для таго, каб адзначыць раскрыты ў наступным сказе парадокс: «Гэтай “жанчыне” было год дванаццаць...» [2, с. 263]. Вядома, на вайне ўсім прыходзіцца пасталець, таму што смерць не робіць розніцы паміж дарослым і дзіцём. Але тыя, хто аказаўся побач з гераіняй, сапраўды былі значна малодшыя: хлопчыку каля сямі год, дзяўчынцы каля пяці. Пра тое, што ў кожнага з людзей, якія намагаюцца выратавацца, ідучы ад Мінску да Масквы, здарылася сваё гора, К. Чорны піша, выкарыстоўваючы катэгорыі асабістага і агульнага, завастраючы філасофскі змест апавядання ў завяршэнне экспазіцыі: «Бадай што кожны з гэтых людзей перажываў сваю асабістую крываваю драму... І ўсё асабістае злілося ў кожнага ў адно з усімі» [2, с. 264].

З гэтага моманту двухкоссе ў найменні галоўнай гераіні і дзяцей знікае, і сюжэт рухаецца далей да завязкі, разам з тым працягваючы абставіны падзей: «Дванаццацігадовая жанчына, якая вяла сваіх дзяцей, не ведала, што гэта за дзеці. Яна спаткала іх на дарозе адных і ўзяла пад сваю апеку» [2, с. 264]. Аўтар паглыбляе аксіялагічную значнасць паняцця сталасці: дарослым можа лічыцца не той, каму шмат год, а той, хто здольны ўзяць на сябе і несці адказнасць за іншых. Завязка твора канкрэтызуе яго час, выразна суадносячы падзеі з вайной праз акрэсленне варожага самалёта: «Калі выйшлі на палявую дарогу і калі з’явіўся над галоўкамі нямецкі драпезнік, яна цвёрдым голасам загадала сваім дзецям упасці на зямлю і ўпала сама» [2, с. 264]. Мала што можа нагадаць тут рысы маленькай дзяўчынкі, але аўтар па-майстэрску пераплятае характарыстыкі даросласці і дзяціннасці. Цвёрдасць і рашучасць – ад сталай асобы, але ўсё ж хусцінка завязана «на мілай дзіцячай галоўцы» [2, с. 264]. Нагадаючы выка-

рыстанымі словамі пра парадокс неабходнасці быць дарослым там, дзе адбываецца страшнае, аўтар паслядоўна выбудоўвае адчуванне антываеннага пафасу твора.

К. Чорны развівае дзеянне, чаргуючы элементы рэтраспекцыі і далейшага руху бежанцаў на ўсход. Калі кулі асыпалі людзей, што прытуліліся да зямлі, дзяўчынка правалілася ў сон, бо, як згадваецца, яна ўжо трэція суткі не спала. Пасля кароткага дыялогу гераіні з маленькім хлопчыкам іншая жанчына спыталася пра яе ўласную маці, высвятляючы наступнае: «Маму забіла бомбай у Мінску» [2, с. 265]. Мінулае і сучаснае сплятаюцца ў адно, аднак хранатоп дарогі скіроўваецца ў будучыню, наперад, што ў апавяданні выразна вымалявана імкненнем дайсці да Масквы. Пасля ўспаміну пра смерць матулі актуалізуецца дзіцячы складнік у асобе гераіні: «На адзін найкарацейшы момант тварык яе зморшчыўся, сцягнуўся, рухавасць прабегла па ім, яна міргнула вачыма, сціснула вейкі, кулачком правяла па вачах, каб выцерці раптоўныя слёзы, глытнула сліну і загойдалася далей у роўнай, размеранай хадзе» [2, с. 265]. Нельга дазволіць сабе успамінаць, плакаць, быць слабой, калі трэба ратавацца, але што не менш важна – ратаваць іншых. Узяўшы на сябе адказнасць за малых дзяцей, дванаццацігадовая дзяўчынка нібыта сама атрымала дадатковую падтрымку: унутраны стрыжань неабходнасці дасягнуць мэты. Пачатак гэтага стрыжню – у запавеце паміраючай маці («яна яшчэ мне сказала, каб я ішла адразу ж і не аставалася» [2, с. 265]), а працяг – у патрэбе дапамагчы іншым, якія быццам сімвалізуюць непарарыўнасць існавання. Нездарма падчас наступнага налёту гераіня старалася адчуваць дзяцей побач, асабліва малодшую дзяўчынку: «Яе рука ляжала на руцэ той, якой яна стала замест маці» [2, с. 265]. Філасофскі змест працягу жыцця актуалізаваны ў родавай сімволіцы: ад маці да дзіця доўжыцца чалавецтва.

Кульмінацыя твора звычайна бывае самым кароткім элементам сюжэта, але ў апавяданні К. Чорнага яму надаецца найбольш увагі. Цэнтр кампазіцыі – бамбёжка і яе наступствы – пераварочвае свет у самых розных сэнсах. Ніз і верх мяняюцца месцамі: «Усё ўскалынулася і рванулася ўгару» [2, с. 265]. Зямля, якая павінна быць пад нагамі, засыпае зверху. Праз гэта ўзмацняецца

і значэнне іншасвету, у які пераходзяць людзі. Вобраз тупога ўдару зямлі, якая падае на чалавека, нагадвае пахаванне. Але яно не спыняе жыцця гераіні, дзяўчынка «ўскочыла на ногі з-пад зямлі», змагаючыся з навалай. Дарога як жыццёвы шлях таксама аддаляецца: «Яе кінула далёка ад дарогі і засыпала зямлёй» [2, с. 265]. Анейрасфера інтэнсіфікуе іншасветную сімволіку; шмат разоў на працягу твора гаворыцца пра сон («заснула самым сапраўдным сном» [2, с. 264], «праз сон адчувала» [2, с. 265]), забыццё: «Не паспела яна скінуць з сябе забыццё, як зноў, ужо з другога боку і так жа блізка яд яе, рванулася з трэскам і грукатам зямля» [2, с. 265]. Барацьба за жыццё працягвалася праз нейкі час, а калі ўсё скончылася, невядома было, што засталася ад рэальнага свету: наваколле больш не падобнае на звычайнае. «Усё згінула і знікла, і раптам заўладала светам цішыня» [2, с. 265]. Іншыя складнікі звычайнай карціны свету таксама змяняюцца: гул знікае ў вышыні, але яе не відно; дзень змяняецца ў ноч; цела перастае слухацца. Антрапацэнтрычная мадэль спалучаецца з апакаліптычным досведам: «Яна стаяла адна ў гэтым жудасным пекле» [2, с. 265]. Усё, што звязвае цяпер гераіню з рэальнасцю, – гэта яе мінулыя памкненні. Яе сутнасць паядналася з сутнасцю маці, у якой архетыпічнае значэнне жыццядайнасці з'яўляецца адным з асноўных: «З трывогай яна ўспомніла, што нават не ведае, як завуцца яе дзеці і як іх цяпер паклікаць, каб яны абазваліся» [2, с. 266]. Матывы іншасвету паўтараюцца з пазітыўнай канатацыяй: «асалода сну», «шчасце сну». Але ўнутранае памкненне да выратавання іншых вяртае да негатыўнай рэчаіснасці: «Яе пранізвала пакута свядомасці, што яна не бачыць каля сябе сваіх дзяцей» [2, с. 266]. Прамежкавы стан паміж быццём і нябытам завяршаецца перамогай самой істоты чалавечай адзінкі: «Яна з натугай, якая магла быць не пад сілу самаму моцнаму целам і духам мужчыну, адарвалася ад сну і затапталася назад і ўперад» [2, с. 266]. Чалавек падняўся, але шлях яго згублены: «Ужо не было дарогі, а замест яе ямы» [2, с. 266].

Сэнс далейшага руху быў звязаны з жыццём не толькі сваім, але і іншых. Вакол бачацца разарвання часткі людскіх цел, а гераіня шукае сваіх дзяцей, маючы надзею, што яны не загінулі. Калі яна вачыма зна-

ходзіць дзяўчынку і бярэ яе на рукі, заўважаючы, што ў той скрываўлены ногі, вяртаецца найменне «дванаццацігадовая жанчына». Філасофска-антрапалагічны сэнс архетыпу маці актуалізуецца з яшчэ большай сілай, чым у пачатку апавядання. Дзіця паранена, яго неадкладна трэба ратаваць, але незразумела як. Выяўляецца мікракосм і макракосм: чалавечая адзінка і свет. Няма нікога іншага, толькі гераіня, якая адчувае адказнасць за працяг жыцця, менавіта таму яна «бездапаможна азірнулася. Хоць бы дзе жывы хто, хоць бы чалавечы голас» [2, с. 266]. Але нідзе няма больш нікога. Неабходнасць ратаваць прыводзіць да ўзнаўлення руху, які сімвалічна прадстаўлены ў вобразе чалавека-дзіцяці, жанчыны-дзяўчынкі, абаронцы-маці, што бяжыць па полі да сонца. Адзінае, што памятала гераіня з наказу сваёй маці, – гэта тое, што трэба ісці туды, дзе ўсходзіць сонца (Масква на ўсходзе). Разам з рэальнай прасторай зямлі пасля бамбёжкі выразна прасочваецца філасофска-антрапалагічная прастора імкнення чалавека да лепшага ў жыцці. Сонца – адзін са старажытнейшых сімвалаў жыццядайнасці, які ў апавяданні не толькі дапамагае арыентавацца ў часе («пасля паўдня», «сонца высока» і г. д.), але і карэлюе з адзіным арыенцірам да выратавання. І хоць дзяўчынка рухаецца не на ўсход, але памкненне яе – да сонца. Падзенні не спыняюць гераіню, найважнейшай застаецца мэта: «утрымоўвалася на каленях, каб зберагчы тую істоту, якую несла на руках» [2, с. 266]. Уласны боль для яе не адчувальны, таму «яна бяжыць вельмі доўга» [2, с. 267]. Абстрактны час і прастора паступова канкрэтызуюцца і ўсё больш набліжаюцца да рэальных. Навакольны свет пачынае змяняцца, у ім дадаюцца прыкметы жыцця, гэта ўжо не зямля на полі і сонца над ім, а нешта большае: «Ногі блыталіся ў траве, над якой гулі пчолы» [2, с. 267]. Разам з тым сюжэт падыходзіць да наступнай важнай кропкі, калі іншасвет і рэчаіснасць павінны сутыкнуцца. Сімвалічна тое, што аўтар выкарыстоўвае вобраз заплюшчаных вачэй, быццам падкрэсліваючы адрозненне ўнутранага антрапалагічнага і знешняга філасафічнага, а разам з тым іх узаемазалежнасць: «Сваё дзіця яна паклала на зямлю і, пакуль аддыхвалася, не адкрывала вачэй, а як адкрыла, убачыла, што дзіця не варушыцца і не дышае. Смерць! Яна гэта адчула

ўсім сваім інстынктам» [2, с. 267]. Відавочна, што гэта не першая смерць, якую бачыла гераіня нават у абсягу апавяднага часу, але тут падкрэсліваецца значнасць моманту, які аказваецца пераходным для асэнсавання суадносін сябе і іншых, сябе і свету, сябе і жыцця. Нездарма наступны сказ адлюстроўвае асабістую статыку і ўзмацненне пошуку іншых людзей: «Яна ўстала на ногі і доўга так стаяла. Цяпер яна з усёй яснай думкі чакала, што хто-небудзь з’явіцца на гэтым пустым і гарачым полі» [2, с. 267]. Зноў вымалёўваецца вобраз абстрактнага поля як прасторы выбару чалавека. Цяпер не адчуваецца патрэба ратаваць некага іншага, застаецца толькі наказ маці ісці. Унутраная перабудова арыенціраў праяўляецца ў сімвалічным знешнім развітанні з дзіцём: «Раптам яна прыгнулася, дакранулася рукой да нежывога дзіцяці і вельмі паволі пайшла ў той бок, куды ішла і дагэтуль – к сонцу» [2, с. 267]. Больш няма неабходнасці спяшацца, а навакольны свет, хоць і набліжаецца да рэальнасці, існуе быццам паралельна ўнутранаму свету гераіні і таму ўвогуле не турбуе яе. Рух наперад («усё ішла і ішла») прыводзіць да з’яўлення бачнай дарогі: «Вузкая палявая дарога была перад ёю» [2, с. 267]. Паказальна і тое, што дарога гэта вядзе «проста туды, дзе стаяла сонца» [2, с. 267]. Дзве архетыпічныя адзінкі зноў злучаюцца, паглыбляючы філасофскі змест твора. Паступова адбываецца канкрэтызацыя і ўнутранага стану гераіні, якая раптам усведамляе, што ідзе не на ўсход. Губляецца апошні арыенцір у перавярнутым вайной свеце. Цяпер не толькі менш зразумела навошта, але яшчэ і невядома, куды ісці. Гераіня наблізілася да наступнай кропкі пераасэнсавання рэчаіснасці. Яна бачыць непадалёку дрэвы і падыходзіць да іх. І хоць здаецца, што ў мастацкай плыні навакольных вобразаў накірунак быў ёю пераблытаны, філасофскае напаўненне сэнсу архетыпаў гаворыць пра адваротнае: «Дзяўчынка стаяла ў сонцы быццам ужо ў бяздум’і» [2, с. 268]. Яе постаць сімвалічна аб’ядноўваецца з сонцам, да якога яна імкнулася як да выратавальнай мэты. Характарыстыкі дарослага чалавека і дзіцяці зноў выкарыстоўваюцца аўтарам побач, што надае агульначалавечае гучанне непамернаму напружанню ўнутранага дзеяння. Наймення «дванаццацігадовая жанчына» больш няма,

праз рысы герайні (як знешнія, так і ўнутраныя) ўсё больш праступае дзіця, а разам з тым завастраецца антываенны пафас твора, таму што дзіця ніколі не павінна і не можа прайсці такі шлях, які праходзіць герайня апавядання: «Там, дзе ногі былі прабіты і абадраны аб каменні і карчы гэтай нялюдскай дарогі, тырчалі гузы закарэлай крыві» [2, с. 268]. З пачатку разгортвання сюжэта і дагэтуль дзяўчынка не дазваляла сабе падавацца перажываннем, таму што яна павінна была быць дарослай, але цяпер яе пачынае запаўняць усё тое, што так доўга капілася і не магло быць перажыта. Разам з тым праз апісанне знешняга выгляду герайні К. Чорны выяўляе страшэнныя змены чалавека, які больш падобны да мерцвяка: «Гэта было жывое ўвасабленне самай закончанай спрацьлегласці ёй самой, якая яна была яшчэ некалькі дзён таму» [2, с. 268]. Праз антрапамарфізацыю макракосма выкрываецца жудасная сутнасць вайны: «Каб увесць свет, як вялік ён ні ёсць, ад усіх сваіх пачаткаў і бязмежнасці сабраўся і ажыў, як вялікая істота, з вачыма, каб бачыць, з вушыма, каб чуць, з душой, каб адчуваць, з розумам і думкамі, – сумленне кінула б яго ніц перад гэтым дзіцём» [2, с. 268]. Толькі пасля барацьбы з падобным да іншасветнага забыццём, калі душа «не паддавалася зморанасці цела» герайня праходзіць праз унутранае адраджэнне ва ўласнай сутнасці: «Раптам яна ўздрыганулася. Гэта быў плач не дзіцячым голасам, але гэта плакала дзіця, а не тая жанчына, што не так даўно апекавалася над меншымі за сябе» [2, с. 268–269]. Разам з тым праз анейрасферу («сонны кашмар») асэнсоўваецца рэальнасць: «Бяздомнасць, выгнанне, смерць, сіроцтва, матчыны вочы перад смерцю, грукат нямецкіх бомб, самалётаў, бязлітаснасць, жорсткасць – усё палосамі агню і зямлі ішло ўгару і не дала шчасця быць у забыцці» [2, с. 269]. Як і раней, актуалізуецца перавернутасць свету і супастаўленне адзінкі чалавека і апакаліптычных вобразаў: «Можа, гэта была вечнасць, якую хрысціянства дэклароўвае злачынным душам» [2, с. 269]. Пасля такога вяртання ў рэальнасць і паяднання свету ўнутранага і знешняга, адзінкавага і агульначалавечага герайня прыходзіць у сябе, калі сонца няма, а на небе ззяюць зоркі. Макракосм і мікракосм злучаюцца. Дзяўчынка

засынае доўгім глыбокім гаючым сном, пасля якога ўсё мяняецца.

Стрэлы будзяць яе, калі сонца зноў «спускалася к захаду» [2, с. 269]. Але цяпер яна бачыць іншых людзей, якія даюць надзею: чырвонаармейцаў. Вораг таксама блізка. Аўтар пераводзіць дзеянне ў знешнюю прастору і прадстаўляе заключны эпизод сюжэта, у якім герайня заўважае немца, які не бачыць яе і страляе ў людзей з-за дрэваў. Уцякаючы ад небяспекі, дзяўчынка натыкаецца на трох чырвонаармейцаў і гаворыць аднаму з іх, дзе бачыла немца. Развязка сюжэта хуткая, але кампазіцыйна ўскладненая: знешні план падаецца простым, аднак ён паглыбляецца ўнутраным планам дзеяння. Калі вораг быў забіты, салдат кажа герайні, каб яна ляжала на зямлі. Упершыню на працягу апавядання нехта іншы гаворыць дзяўчынцы, што рабіць, і думае пра тое, як лепш для яе, выконваючы ролю дарослай асобы побач з дзіцём, што не можа не ўразіць спакутаную герайню: «Яна ўпала на зямлю, і першая за гэтыя дні радасць страсянула яе душу» [2, с. 270]. Узмацняецца адчуванне вяртання ў ролю дзіцяці тады, калі чырвонаармеец пасля збору з іншымі «падняў яе на рукі і пранёс крокаў тры, а пасля яна пайшла попеч яго» [2, с. 270]. Два планы апавядання злучаюцца ў адзін: вонкавае дзеянне і ўнутраныя трансфармацыі свядомасці герайні. У апошнім абзацы твора аўтар падсумоўвае: «Момантам гэтай радасці скончылася яе адзінота, таксама як і яе маленства. Прышла сталаць на доўгі яе век» [2, с. 270]. Парадаксальна, што калі герайня адтрымала магчымасць зноў вярнуцца да сваёй папярэдняй сутнасці дзіцяці, яна нібыта знайшла ўнутраны супакой. Але разам з тым той досвед, што цяпер назаўжды застанеца ўнутры, робіць яе сталай не вымушана (як апісаныя ранейшыя абставіны, што патрабавалі трываць), а натуральна (як вынік перажытага).

Кампазіцыйна сюжэт паўтарае некаторыя свае элементы ў рэверсіўным парадку, хоць і не заўсёды дакладна і паслядоўна: дзяўчынка асэнсоўвае сябе як дарослы чалавек, як маці; яна вядзе за сабой дзяцей, рухаючыся па дарозе разам з іншымі людзьмі ў накірунку сонца; адбываецца сутыкненне з ворагам, бамбёжка; губляецца дарога, і паміраюць людзі; герайня намагаецца знайсці дзяцей і вынесці дзяўчынку ў бяспечнае

месца, у накірунку сонца; дзяўчынка памірае, і гераіня пераасэнсоўвае сябе (застаецца адчуванне даросласці); гераіня ідзе наперад па дарозе, рухаючыся ў бок сонца; губляецца дарога, і гераіня разумее, што не так арыентуецца па сонцы; гераіня пераасэнсоўвае сябе (актуалізуецца адчуванне дзіцячай бездапаможнасці); з'яўляюцца іншыя людзі, і гераіня пераасэнсоўвае сябе (яе пачынаюць успрымаць як дзіця, і яна сама адчувае гэта). Такое скрыжаванне падобных элементаў дапамагае заастрыць увагу чытача на найбольш важных, вузлавых момантах выпрабавання чалавека і значнасці для яго далейшага лёсу і самавызначэння тых рашэнняў, што ён прымае і што разам з тым уплываюць на яго. Акрамя таго, аўтар выкарыстоўвае багатую вобразнасць, адходзячы ад некаторых прынятых у савецкія часы стандартаў (архетыпічныя адзінкі, біблейскія матывы, паглыбленыя апісанні ўнутраных станаў).

Заклучэнне

Сюжэталогія твора складаецца з двух плыняў: унутры чалавека і вакол яго. Часам гэтыя плыні пашыраюцца да сэнсавай антыноміі «мікракосм – макракосм». Такім чынам філасофска-антрапалагічная прастора твора робіцца значна глыбейшай, тым

больш што яна ўскладняецца архетыпічна насычанымі вобразамі-сімваламі маці, сонца і дарогі, якія злучаюцца з хранатапічнымі характарыстыкамі апошняй. Шлях чалавека адлюстраваны на прыкладзе самай безабароннай істоты: дзяўчынкі, якая павінна сутыкнуцца з найвялікшым злом. Менавіта такі вобраз дапамагае аўтару ўвасобіць веліч духу чалавека, а разам з тым праз прыём кантрасту ўзмацніць антываенную скіраванасць тэксту: «Усё было вядома! Вядома стала, што прыйшла пара вялікага выпрабавання, смутку і ўпартасці, непахіснасці і непакорнасці. У душы – воля да жыцця, а над душою – крывавы забойца! І свавольная жыццярэаднасць дванаццацігадовай дзяўчынкі пераўтварылася ў сталасць спрактыкаванага чалавека, які многа ведае і да многага імкнецца. І ўсё гэта было на яе пакутным тварыку» [2, с. 264]. Аднак і той чалавек, які, на першы погляд, здаецца слабым ці безабаронным перад страшэнным выпрабаваннем на яго шляху, можа знаходзіць у сабе рашучасць для стойкасці ў імкненні да самага лепшага, прычым не толькі на сваю карысць, але і дзеля дабра іншых. Нездарма па-філасофску дакладна і важка гучаць словы з апавядання К. Чорнага: «каб не збіцца з дарогі, трэба ісці туды, дзе ўсходзіць сонца» [2, с. 266].

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Бахтин, М. М. *Формы времени и хронотопа в романе: очерки по исторической поэтике* / М. М. Бахтин // *Литературно-критические статьи* / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров и В. В. Кожин. – М. : Худож. лит., 1986. – С. 121–290.
2. Чорны, К. *Маленькая жанчына* / К. Чорны // *Трэцяе пакаленне : раманы, апавяданні : для сярэд. і ст. шк. узросту* / К. Чорны. – Мінск : Маст. літ., 2009. – С. 263–270.

REFERENCES

1. Bakhtin, M. M. *Formy vremieni i khronotopa v romanie: ochierki po istorichieskoj poetikie* / M. M. Bakhtin // *Litieraturno-kritichieskije stat'ji* / M. M. Bakhtin ; sost. S. G. Bocharov i V. V. Kozhinov. – M. : Khudozh. lit., 1986. – S. 121–290.
2. Chorny, K. *Malien'kaja zhanchyna* / K. Chorny // *Treciaje pakaliennie : raman, apaviadanni : dlia siared. i st. shk. uzrostu* / K. Chorny. – Minsk : Mast. lit., 2009. – S. 263–270.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.09.2021

УДК 811.133.1'373(045)

Марина Николаевна Романкевич

канд. филол. наук, доц., доц. каф. лексикологии французского языка
Минского государственного лингвистического университета

Marina Romankevich

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Lexicology of French
of Minsk State Linguistic University
e-mail: romankevich_marina@mail.ru

КОННОТАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ «ГОВОРЯЩИХ» ФАМИЛИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Наряду с внешним видом своеобразной визитной карточкой собеседника становится его имя и фамилия, которые способны проинформировать о национальности, социальном статусе, а манера представления демонстрирует особенности позиционирования человека по отношению к другим. Специфика «говорящих» фамилий, в частности «звериных», связана в первую очередь с вызываемыми субъективными ассоциациями, имплицитно намекающими на отдельные черты личности. Языковая информация апеллятива-зоонима, лежащего в их основе, отсылает к образу животного, который создает определенную семантическую ауру онима и, соответственно, разные прагматические эффекты. Представленное в статье исследование позволило выявить основные тенденции образования фамилий зоонимического типа во французском, русском и белорусском языках, их мотивационные основания, грамматические и прагматические особенности.

Ключевые слова: ономастика, фамилия, зооним, ассоциации, национально-культурная специфика.

Connotative Potential of Charactonyms (Based on the French Language)

Along with the appearance, the first and the last name become a kind of interlocutor's business card. They are able to inform about the nationality and the social status. The manner of presentation demonstrates the peculiarities of a person's positioning towards others. The specificity of charactonyms, in particular, «animal» surnames, is related with the subjective associations which they evoke. These subjective associations implicitly hint at certain distinctive features of a person. The linguistic information of the appellative, that is zoonym, refers to the image of the animal, which creates a certain semantic aura of the onym and different pragmatic effects. The research reveals the main tendencies in surnames' formation of zoonymic type in the French, Russian and Belarusian languages, their motivational grounds, grammatical and pragmatic peculiarities.

Key words: onomastics, surname, zoonym, associations, national and cultural specificity.

Введение

Общеизвестным фактом является информация о более позднем формировании фамилий по отношению к личным именам и прозвищам: так, фамилии возникли в XVII–XVIII вв. на основе личных имен и имен-прозвищ [1, с. 4]. Поскольку в одном населенном пункте могли проживать несколько человек с одинаковым именем, то возникла необходимость в дополнительной идентификации носителя имени по некому яркому (присущему данному человеку) признаку. Такая информация закреплялась в форме прозвища, понимаемого как «название, данное человеку помимо его имени и содержащее в себе указание на какую-либо заметную черту характера, наружности, деятельности данного лица» [2, с. 296]. Так, первоначально онимы акцентировали внимание

на профессии или роде деятельности (Кузнецов, Грабельник, Chevalier 'Шевалье' ← от chevalier 'наездник'), принадлежности к семье определенного человека (Сидоров, Дамасевич), месте жительства (Dulac 'Дюлак' ← от du lac 'около озера'), качестве (Долгорукий, Дабрыня, Legrand 'Легран' ← от grand 'высокий/большой'). Позднее данные онимы терминологически стали обозначаться как «фамильные прозвания» (семейные наименования), потом – как «фамилии» [3, с. 5].

Анализ многих русских, белорусских и французских фамилий показывает, что они были образованы в результате процесса онимизации, понимаемого как переход апеллятивной лексики в онимическую [4, с. 43]. Данному процессу свойственны растяженность по времени и случайный характер.

Вторая черта объясняется тем, что изначально при появлении прозвища имело место влияние случайных ассоциаций, которые трудно реконструировать на нынешнем этапе существования фамилии. Вслед за Л. М. Щетининым считаем, что изначально прозвищем-фамилией могло стать любое слово, обозначающее предметы окружающего мира [5, с. 22]. Среди продуктивных моделей образования фамилии особое место занимает «название животного → прозвище → фамилия человека». Распространенность такой модели объясняется тотемизмом – стремлением первобытного общества приобрести качества животного-покровителя, быть похожим на него. Фамилии сохраняют живую внутреннюю форму, что позволяет квалифицировать их как «говорящие», т. е. коннотативно насыщенные [6, с. 189]. Таким образом, объектом предложенного в статье исследования являются фамилии зоонимического типа, предметом – лингвокультурные особенности фамилий зоонимического типа в русском, белорусском и французском языках.

Основная часть

В количественном плане среди 100 наиболее распространенных русских, белорусских и французских фамилий отмечаем черты сходства в степени активности словообразовательных моделей в анализируемых языках, обусловленную историческими и культурными факторами, а также сравнением как универсальным механизмом познания окружающего мира.

В русском языке на первом месте находятся фамилии, образованные от личного имени (*Иванов, Макаров, Андреев, Павлов*), которые составляют 56 %; на втором – «звериные» фамилии (*Гусев, Зайцев, Жуков, Баранов, Медведев, Козлов*), составляющие 19 %. Далее идут фамилии, ассоциирующиеся с профессией или родом деятельности (7 %) (*Кузнецов, Попов, Мельников, Королев*); затем – отличительной характеристикой (*Белов, Чернов, Щербаков, Кудрявцев*), ассоциирующиеся с растениями и погодными феноменами.

В белорусском языке мы видим приблизительно такую же картину в отношении 100 наиболее распространенных фамилий. Так, 37 % составляют фамилии, образованные от имен (*Романовский, Алексеев,*

Борисенко), 25 % – «звериные» (*Козел, Зайцев, Медведев*), 19 % – фамилии, ассоциирующиеся с профессией или родом деятельности (*Ковалев, Мельников, Воробьев*), и фамилии, образованные по другим моделям.

Для французского языка характерно практически равнозначное распределение трех наиболее активных моделей образования фамилий: 29 % от имени (*Martin, Robert, Marie, Nicolas*), 28 % от апеллятивов, обозначающих род деятельности/профессию (*Leroy* ← от *roi* ‘король’, *Mercier* ← от *mercier* ‘продавец галантереи’, *Marchand* ← от *marchand* ‘продавец’ и др.) и 20 % от имен, обозначающих место проживания (*Dubois, Dupont, Duval, Dumont*). Остальные группы (от названий растений, животных и т. п.) незначительны.

Национально-культурная специфика фамилий проявляется в первую очередь в степени распространенности словообразовательных моделей и в разветвленности сети производных фамилий внутри каждой модели (*Заяц, Зайцев* и т. п.). Интерес, проявляемый к модели «фамилия ← название животного», обусловлен ее распространенностью в русском и белорусском языках (во французском языке она значима, хотя и немногочисленна для 100 наиболее встречаемых фамилий), а также образностью, создающей неожиданные прагматические эффекты, и способностью она к коннотативному приращению.

Говоря об основаниях появления «звериных» фамилий (ранее прозвищ), А. В. Суперанская приходит к выводу, что они могли даваться метафорически, на основе некоторого сходства человека с определенным животным [7]. Внутренняя форма фамилии как бы отсылает к апеллятиву – номинации животного, породившей данное имя. Ассоциации, возникающее при восприятии «звериной» фамилии, коннотативно насыщают ее: коннотативное «приращение» в онаимах чаще всего осуществляется через первичную семантику апеллятивов, что проявляется обычно при описании конкретной ситуации [8, с. 11]. Таким образом, «звериная» фамилия наряду с номинативной функцией приобретает определенную семантику и начинает передавать психологические и эмоциональные моменты, связанные с обликом слова.

Этимологические словари фиксируют предположительную причину (семантическое основание) появления «звериных» фамилий, которые:

1) подчеркивают определенные внутренние черты личности: *Carpe (silencieux)* ‘Карп (молчаливый)’, *Lièvre (poltronnerie)* ‘Заяц (трусость)’, *Boeuf (la force)* ‘Бык (сила)’, *Бугаев (сильный, здоровый)*, *Хомяков (соня, лежебока)*, *Барашка*;

2) характеризуют носителя по его внешности: *Perche (individu grand et maigre)* ‘Окунь (худой и высокий индивид)’, *Boeuf (la corpulence)* ‘Бык (крепкосложенный)’, *Бобров (цвет волос, сходный с цветом боб-*

рового меха), *Жуков (черноволоный)*, *Барашка*.

Указанные выше группы можно дополнить третьей, которая объединяет фамилии, ассоциируемые с ее носителем по виду деятельности: *Abeille (‘éleveur des abeilles’)* ‘Пчела (пчеловод)’, *Alouette (‘chasseur d’alouettes’)* ‘Жаворонок (охотник на жаворонков)’, *Perdrix (‘chasseur de perdrix’)* ‘Куропатка (охотник на куропаток)’, *Барсов (ученик духовной семинарии, любитель читать восточные книги)*.

Наиболее распространенные французские фамилии, образованные от номинации животного [9], представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Наиболее распространенные «звериные» фамилии во Франции

№	Фамилия	место	№	Фамилия	место	№	Фамилия	место
1	Renard	83	14	Leloup	971	27	Rat	2 011
2	Poulain	158	15	Grondin	1 022	28	Faucon	2 016
3	Bourdon	282	16	Lechat	1 123	29	Papillon	2 042
4	Loiseau	293	17	Caille	1 220	30	Colombier	2 047
5	Rossignol	297	18	Pigeon	1 275	31	Leboeuf	2 067
6	Merle	322	19	Poussin	1 387	32	Lhermitte	2 160
7	Lelievre	357	20	Cheval	1 395	33	Boeuf	2 264
8	Flament	358	21	Lion	1 657	34	Fauconnier	2 334
9	Mouton	366	22	Lievre	1 686	35	Lacaille	2 489
10	Lecoq	366	23	Griffon	1 752	36	Lebouc	2 708
11	Poisson	381	24	Piton	1 788	37	Facon	2 758
12	Lecocq	439	25	Heron	1 953	38	Laigle	2 894
13	Chevrier	618	26	Colomb	1 983	39	Loup	3 025

Анализ данных фамилий позволяет выявить следующие закономерности:

1. Практически одинаковое количество «птичьих» и «звериных» фамилий (41 и 44 % соответственно) на фоне слабой представленности фамилий, образованных от номинаций рыб, насекомых.

2. Небольшой удельный вес фамилий, образованных от номинаций домашних животных (28 %), что связано, возможно, с небольшим количеством этих номинаций по отношению к номинациям диких животных.

3. В корпусе распространенных французских фамилий «звериные» занимают малую долю (2,4 % среди 500 самых распространенных). В топ-100 входит лишь одна фамилия – *Renard* (от *renard* ‘лиса’), являющаяся одновременно прецедентным именем, отсылающим к известному французскому роману (Роман о Лисе).

4. Отмечаем также структурные особенности фамилий данного типа: наличие форм с определенным артиклем (*Leloup* ←

от *loup* ‘волк’, *Loiseau* ← от *oiseau* ‘птица’) наряду с безартиклевой формой (*Loup*, *Boeuf*); слитный артикль *du* является показателем того, что фамилия относится к сыну или дочери (*Duboeuf [fils] du Boeuf*; *Ducerf [fils] du Cerf*); суффикс *-ier* указывает на то, что носитель занимался, например, разведением или охотой на данных животных (*Chevrier* ← от *chèvre* ‘коза’, *Fauconnier* ← от *faucon* ‘сокол’, *Colombier* ← от *colombe* ‘голубь’).

Анализ корпуса распространенных фамилий зоонимического типа в русском языке [10], представленный в таблице 2, позволяет выделить следующие характерные черты:

1) преобладание «птичьих» фамилий (47 %), за которыми следует группа «звериных» фамилий (33 %) и группы фамилий, образованных от номинаций насекомых и рыб (по 10 %);

2) небольшой удельный вес фамилий, образованных от номинаций домашних животных (17 %);

3) в корпусе распространенных русских фамилий фамилии зоонимического типа занимают небольшую долю – 13 %

среди 500 самых распространенных (в топ-100 входят 19 фамилий);

4) среди распространенных отмечаем суффиксальный способ посредством суффиксов -ов/-ев (78 %), -ин/-ын (21 %).

Таблица 2. – Наиболее распространенные русские фамилии зоонимического типа

№	Фамилия	место	№	Фамилия	место	№	Фамилия	место
1	Соколов	7	22	Грачев	113	43	Сычев	321
2	Волков	12	23	Котов	114	44	Синицын	322
3	Лебедев	14	24	Галкин	131	45	Голиков	344
4	Козлов	18	25	Скворцов	134	46	Курочкин	345
5	Орлов	21	26	Воронов	145	47	Хомяков	358
6	Зайцев	26	27	Ершов	165	48	Бычков	371
7	Соловьев	27	28	Мухин	169	49	Кочетов	376
8	Воробьев	32	29	Бобров	180	50	Козловский	387
9	Гусев	39	30	Муравьев	185	51	Касаткин	398
10	Сорокин	44	31	Богомоллов	188	52	Щеглов	404
11	Медведев	48	32	Дроздов	189	53	Окулов	413
12	Жуков	51	33	Петухов	192	54	Чижев	423
13	Баранов	52	34	Карасев	209	55	Белкин	432
14	Комаров	54	35	Зверев	212	56	Козин	445
15	Куликов	66	36	Селезнев	214	57	Коршунов	458
16	Карпов	67	37	Львов	243	58	Сурков	467
17	Быков	89	38	Шмелев	271	59	Сомов	480
18	Воронин	94	39	Уткин	277	60	Барсуков	482
19	Голубев	98	40	Щукин	305	61	Раков	489
20	Журавлев	103	41	Лосев	306	62	Снегирев	490
21	Соболев	107	42	Коровин	312	63	Кукушкин	497

Анализ корпуса распространенных в Беларуси фамилий [11], представленный в таблице 3, показывает:

1) одинаковое количество «птичьих» и «звериных» фамилий (43,5 и 43,5 % соответственно), за которыми следуют группы фамилий, образованных от номинаций насекомых и рыб (9 и 4 % соответственно);

2) небольшой удельный вес фамилий, образованных от номинаций домашних животных (26 %);

3) в топ-100 входят 23 фамилии;

4) среди способов образования фамилии от номинации животного отмечаем семантическую транспозицию, суффиксальный способ при помощи суффиксов -ов/-ев (61 %), -ин/-ын (4 %), -вск (13 %), -ич (4 %).

Таблица 3. – Наиболее распространенные фамилии зоонимического типа Беларуси

№	Фамилия	место	№	Фамилия	место	№	Фамилия	место
1	Козлов	3	9	Соколов	30	17	Козел	65
2	Зайцев	5	10	Барановский	32	18	Орлов	66
3	Жук	6	11	Карпович	33	19	Дрозд	79
4	Козловский	10	12	Жуков	35	20	Заяц	84
5	Волков	13	13	Лебедев	43	21	Журавлев	90
6	Баранов	14	14	Медведев	52	22	Сорокин	94
7	Воробьев	21	15	Дроздов	58	23	Котов	99
8	Соловьев	27	16	Соколовский	59			

Заклучение

Таким образом, в статье рассмотрены тенденции образования фамилий зоонимического типа, существующие в трех языках,

два из которых близкородственные. Говоря о корпусе 100 наиболее распространенных фамилий в трех сопоставляемых языках, в первую очередь отмечаем незначительность

фамилий зоонимического типа во французском языке (1 %) на фоне практически широкой представленности в русском и белорусском (1/5 и 1/4 корпуса соответственно), что показывает значимость зоонимической модели при образовании фамилий прозвищного типа.

Прозвищные фамилии носят случайный характер: в момент образования зоонимические прозвища связаны с конкретной ситуацией, когда конкретный человек ассоциируется с каким-нибудь животным или птицей в результате восприятия некоторого свойства как общей для них черты.

Анализ материала показал, что для французов на этапе формирования прозвищной фамилии более значимыми были род деятельности и факт принадлежности

человека к семье. Репрезентативный же корпус фамилий зоонимического типа показывает:

1) незначительную долю фамилий, образованных от номинаций домашних животных, что обусловлено как внеязыковыми, так и лингвистическими факторами;

2) общие тенденции в словообразовательном аспекте для русского и белорусского языков и специфические для французского, что связано с особенностями языковых систем;

3) преобладание «птичьих» и «звериных» фамилий в анализируемых языках;

4) наличие нескольких форм, образованных от одного апеллятива (*Козел – Козлов – Козловский, Заяц – Зайцев, Bœuf – Dibœuf – Leboeuf*).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966. – 327 с.
2. Вальтер, Х. Прецедентные имена и лексикографическая обработка прозвищ / Х. Вальтер // Актуальные вопросы славянской ономастики : материалы II междунар. науч. конф. «Славянская ономастика в ареальном, этимологическом и хронологическом аспектах», Гомель, 11–12 нояб. 2004 г. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2004. – С. 295–302.
3. Федосюк, Ю. А. Русские фамилии / Ю. А. Федосюк. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. слов., 1996. – 286 с.
4. Суперанская, А. В. Теория ономастических исследований / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
5. Щетинин, Л. М. Русские имена: очерки по донской антропонимике / Л. М. Щетинин. – Ростов н/Д : Изд-во Рост. ун-та, 1972. – 231 с.
6. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение / И. С. Алексеева. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
7. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 2002. – 340 с.
8. Шур, В. В. Анамастычная лексіка ў мове беларускай мастацкай літаратуры : аўтарэф. ... дыс. д-ра філал. навук : 10.02.01 / В. В. Шур ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2003. – 41 с.
9. L'encyclopédie des noms de familles [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.journaldesfemmes.com/nom-de-famille/noms/1/1/france.shtml>. – Дата доступа: 21.09.2020.
10. Журавлев, А. Ф. К статистике русских фамилий [Электронный ресурс] / А. Ф. Журавлев // Вопр. ономастики. – 2005. – № 2. – С. 126–146. – Режим доступа: <http://imja.name/familii-ruatsot-chastykh-familij.shtml>. – Дата доступа: 21.09.2020.
11. Белорусские фамилии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Белорусские_фамилии. – Дата доступа: 21.09.2020.

REFERENCES

1. Biryła, M. V. Bielaruskaja antrapanimija / M. V. Biryła. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1966. – 327 s.
2. Valter, Kh. Priedcidentnyje imiena i lieksikografichieskaja obrabotka prozvischch / Kh. Valter // Aktual'nyje voprosy slavianskoj onomastiki : materialy II miezhdunar. nauch. konf. «Slavian-

skaja onomastika v arieal'nom, etimologichieskom i khronologichieskom aspiektah», Gomiel', 11–12 nojab. 2004 g. – Gomiel' : GGU im. F. Skoriny, 2004. – S. 295–302.

3. Fiedosiuk, U. A. Russkije familii / U. A. Fiedosiuk. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : Rus. slov., 1996. – 286 s.

4. Supieranskaja, A. V. Teorija onomastichieskikh issliedovanij / A. V. Supieranskaja. – M. : Nauka, 1986. – 256 s.

5. Shchietinin, L. M. Russkije imiena: ochierki po donskoj antroponimikie / L. M. Shchietinin. – Rostov n/D : Izd-vo Rost. un-ta, 1972. – 231 s.

6. Alieksiejeva, I. S. Vviedienije v pierievodoviedienije / I. S. Alieksiejeva. – M. : Akadiemija, 2004. – 352 s.

7. Supieranskaja, A. V. Obschaja teorija imieni sobstveinnogo / A. V. Supieranskaja. – M. : Nauka, 2002. – 340 s.

8. Shur, V. V. Anamastychnaja lieksika u movie bielaruskaj mastackaj litaratury : autaref. dys. ... d-ra filal. navuk / V. V. Shur. – Minsk, 2003. – 41 s.

9. L'encyclopédie des noms de familles [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <http://www.journaldesfemmes.com/nom-de-famille/noms/1/1/france.shtml>. – Data dostupa: 21.09.2020.

10. Zhuravliov, A. F. K statistikie russkikh familij [Elektronnyj riesurs] / A. F. Zhuravliov // Vopr. onomastiki. – 2005. – № 2. – S. 126–146. – Riezhim dostupa: <http://imja.name/familii/pyatsot-chastykh-familij.shtml>. – Data dostupa: 21.09.2020.

11. Bieloruskije familii [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://ru.wikipedia.org/wiki/Beloruskie_familii. – Data dostupa: 21.09.2020.

Рукапіс настуніў у рэдакцыю 29.12.2020

УДК 811.161.3

Ирина Владимировна Лешкевич*канд. филол. наук, доц., доц. каф. фонетики и грамматики английского языка
Минского государственного лингвистического университета***Irina Leshkevich***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Department of Phonetics and English
of Minsk State Linguistic University
e-mail: ms.lyashkevich@mail.ru***СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ЭМОТИВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
В АНАЛИТИЧЕСКИХ МЕДИАЖАНРАХ НА БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Рассматриваются особенности функционирования эмотивных высказываний в аналитических медиажанрах на белорусском языке. Выделяются структурные схемы эмотивных высказываний, наиболее типичных для аналитических статей и рецензий из белорусской прессы, анализируется их лексическое наполнение исконно- и контекстуально-эмотивными единицами. Установлено, что любая лексема может приобрести эмотивность в контексте аналитических жанров белорусского медиадискурса.

Ключевые слова: эмотивное высказывание, структурная схема, эмотивная лексема, аналитическая статья, рецензия.

***Structural-Semantic Organization of Emotive Utterances
in Analytical Media Genres in the Belarusian Language***

The paper presents the study of the emotive utterances functioning in the analytical media genres of the Belarusian languages. The structural schemes of emotive utterances and their lexical content in analytical articles and reviews have been revealed.

Key words: emotive statement, structural scheme, emotive lexeme, analytical article, review.

Введение

Активное развитие таких отраслей языкознания, как аксиологическая, гендерная, коммуникативная лингвистика, анализ дискурса и др., показывает, что ни одно из этих направлений не может обойтись без знаний об эмотивных аспектах языковых, речевых и текстовых единиц. Однако сегодня продолжает ощущаться нехватка научных работ, посвященных изучению выражения эмоций не просто в языке, но и в речи с учетом особенностей сфер употребления, где эмотивность играет важное значение. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена отсутствием работ по изучению репрезентации семантико-прагматической категории эмотивности на синтаксическом уровне на материале белорусскоязычных медиажанров.

Выражение эмоционального состояния – одна из черт, отличающих аналитические медиатексты. Эмотивность медиатекста направлена на то, чтобы вызвать у реципиента определенную эмоциональную реакцию, психологический резонанс и по-

средством чувственного сообщения, с одной стороны, предоставить ему более яркую картину рациональной стороны статьи, а с другой – оказать на него воздействие.

Материалом данного исследования служат 50 аналитических статей и рецензий из белорусских периодических изданий за 2018–2020 гг.: «СБ. Беларусь сегодня», «Народная газета», «Рэспубліка», «Звязда», «Літаратура і мастацтва» и др.

Основная часть

Речевое сообщение, аналитическая статья, рецензия, возникают в результате преломления фрагмента объективной действительности (или события) в сознании журналиста и его воплощения в комплексе лексических и грамматических значений, имеющих свое формальное выражение. «Адресат сообщения получает информацию не только непосредственно об отражаемой ситуации, но также о том, какое место она занимает в мире говорящего, какую оценку говорящий ей дает» [1, с. 127], какое эмоциональное состояние она выражает.

Исследователи выделяют отдельные высказывания, назначение которых – репрезентация эмоций адресанта (В. И. Шаховский, А. В. Довгаль).

В теории языка существует множество подходов к определению понятий «предложение» и «высказывание» [1; 2]. На синтаксическом уровне проводится различие между предложением как типовой (виртуальной) единицей языка и высказыванием (актуальной единицей) как реализацией предложения в конкретной речевой ситуации, т. е. в тексте [3, с. 20; 1, с. 117].

Под предложением понимается общая схема его построения (О. И. Москальская, Б. Ю. Норман, Ф. Daneš), а в качестве синонимов понятия «структурная схема» используются термины «конструкция», «формула», «отвлеченный образец», «модель» (М. Я. Блох, Ю. А. Левицкий, О. И. Москальская, А. И. Смирницкий, Ю. С. Степанов, Н. Ю. Шведова).

Высказывание определяется как «лексическое, морфологическое и фонетическое воплощение структурной схемы предложения» [4, с. 133] и характеризуется связью с контекстом и ситуацией (М. Я. Блох, Г. В. Колшанский, Ю. С. Степанов). Следовательно, минимальная единица текста – высказывание – обладает структурной цельностью: в основе ее лежит определенный исходный образец, структурная модель. Все высказывания, в т. ч. даже самые «индивидуальные», самые оригинальные, строятся по узаконенным в данном языке моделям (Н. Д. Арутюнова, В. Г. Гак, С. И. Кокорина). Принимая во внимание вышесказанное, уточним определение эмотивного высказывания.

Эмотивное высказывание – высказывание со структурной схемой, в которой позиция подлежащего, предиката-сказуемого или связанных с ним обязательных структурных компонентов (определения к предикативу, дополнения, обстоятельства) заполнена словом с эмотивной семантикой. Корпус анализируемых эмотивных высказываний представлен элементарными предикативными единицами. Под элементарной предикативной единицей нами понимается любая монопредикативная единица: как простое предложение, так и часть, конституирующая полипредикативное сложное предложение.

Необходимо отметить, в лингвистике нет единого понимания структурной схемы и нет окончательного перечня структурных схем, что связано с отсутствием единых критериев выделения их конституирующих компонентов. Обзор предпринятых исследований позволяет утверждать о существовании двух основных подходов к пониманию структурной схемы, которые отличаются различным определением минимума высказывания. Так, первый подход основан на традиционном учении о главных членах предложения и вводит в структурную схему лишь те компоненты предложения, которые образуют его предикативное ядро [5, с. 85]. Однако данная концепция подвергается критике, поскольку оказывается недостаточной для установления типологии предложений и ведет к построению аграмматичных предложений [6, с. 87; 3, с. 25].

Поэтому мы разделяем точку зрения тех ученых, которые понимают минимум высказывания как «предел семантической автономности, пригодности к выполнению номинативной функции» [7, с. 306]. В определении модели подчеркивается «минимально достаточное сочетание взаимообусловленных синтаксических форм, образующее коммуникативную единицу с определенным типовым значением» [8, с. 124], «основа структурно полного (т. е. завершеного в плане абсолютного употребления, независимого от частных условий контекста) конкретного предложения» [9, с. 92–93]. Таким образом, во втором подходе к описанию структурной схемы учитывается не только ее формальная, но и смысловая достаточность, а формулы предложения чаще всего выводятся исследователями с опорой на глагольное ядро с учетом его обязательных определителей [10, с. 349–350]. В рамках этого подхода разработаны, например, системы структурных моделей Д. Байбера и его соавторов, Г. Г. Почепцова и Ю. А. Левицкого [2; 11; 12].

Так, при выделении схем Г. Г. Почепцов руководствуется принципом конструктивной значимости синтаксических элементов. Конструктивно значимыми считаются такие элементы, опущение которых нарушает грамматическую правильность конструкции, влияет на грамматические и лексико-семантические характеристики остающихся элементов [12, с. 45]. Поскольку его систе-

ма структурных схем основана на синтагматических связях глаголов (т. е. их необходимых спутниках), то в ядерные структуры вводятся в качестве составных элементов различные типы дополнений и обстоятельств. Ю. А. Левицкий также отмечает, что достаточность/недостаточность того или иного набора компонентов простого предложения зависит от «семантики конкретного глагола, его валентностных свойств: некоторые глаголы являются семантически несамостоятельными, недостаточными и требуют наличия связанного с ними существительного (группы существительных) или наречия» [2, с. 166]. Взгляд на глагол как конструктивный центр высказывания, организующий его структуру и задающий его лексический и позиционный состав, отражен в работах многих исследователей (Л. Теньер, Л. Чейф, Т. П. Ломтев, Б. Ю. Норман). Таким образом, позиции именных компонентов, «предсказанные» валентностью глагола [13, с. 121], являются обязательными для данного типа конструкции, а позиции, которые «не заданы» семантическими свойствами глагола, считаются необязательными, факультативными.

Эмотивные лексические единицы являются опорными элементами порождения и восприятия эмотивных высказываний. Лексемы с эмоциональным значением отбирались нами на основе наличия в лексикографическом толковании слова семы, передающей ощущения, переживания, чувства. Так, в значении прилагательного *шчыры* сема 'искренний' является ядерной: '1. Праўдзівы, чыстасардэчны, адкрыты. 2. Задушэўны; інтымны. 3. Сардэчны, душэўны'. В качестве индикатора эмоционального отношения могут выступать слова *пачуццё, настрой, эмоцыя*, например: *пяшчота 'пачуццё* ласкі, замілавання, мяккасці ў адносінах да каго-, чаго-н'; *эйфарыя 'стан прыўзнятага настрою, бестурботнасці, задавалення, якое не адпавядае аб'ектыўным умовам'*.

По степени эмоциональности среди эмотивов выделяют аффективные лексические единицы (Е. М. Вольф, В. И. Шаховский, Е. А. Завадская). Критерием их выявления служит наличие в словарной статье наречий образа действия, степени и/или интенсификаторов, указывающих на чрезмерность признака или на заинтересованность

субъекта. В семантике слов *захапленне* и *праклён* эмоциональное отношение сочетается с интенсификацией, показателями которой выступают прилагательные *незвычайны* 'необыкновенный', *крайняе* 'крайнее', например: *захапленне 'незвычайны ўздым пачуццяў, найвышэйшае задавальненне'*; *праклён 'крайняе асуджэнне, якое суправаджаецца злавесным прадраканнем, пажаданнем'*. Отличительная черта эмотивов заключается в том, что их иллюкутивной целью является эмоциональное воздействие на собеседника и в результате изменение его эмоционального состояния.

Однако группа эмотивов включает не только лексические единицы, обозначающие определенные эмоции, или, иными словами, предметно-логическое содержание которых составляют понятия об эмоциях (*трывога* 'тревога', *боль* 'боль', *любоў* 'любовь', *нахабна* 'нагло'), но и лексемы, «эмоциональный компонент которых возникает на базе логико-предметного содержания слов, и, раз возникнув, характеризуется тенденцией вытеснять его или сильно модифицировать» [14, с. 154]: *бурліць* 'бурлить', *цікавы* 'интересный', *адмыслы* 'особый'. Таким образом, речь идет об *исконно-эмотивных* лексемах и *узуальных имплицативах* соответственно. *Узуальные имплицативы* вместе с *оказиональными* составляют группу *контекстуальных эмотивов*.

К узуальным имплицативам мы относим слова, в значениях которых эмосема так же, как и в значениях исконно-эмотивных, входит в системное значение слова, отражена в словарях, но является периферийной, т. е. семой, обозначающей непостоянные и необязательные признаки предмета. В примере *Меры стымулявання – адмысловыя тарыфы* (Звезда, 20.08.20) к таким словам, на наш взгляд, можно отнести эмотив *адмыслы* 'своеасаблівы, адметны, непаўторны', где *своеасаблівы* 'які мае адметныя ўласцівасці, якасці, прыметы; не падобны на іншых, незвычайны, арыгінальны'. Эта лексическая единица включена в подгруппу узуальных имплицативов на том основании, что она не называет эмоцию, но имеет в структуре значения элемент, который актуализуется в контексте и придает значению слова эмотивный тон, обнаруживаемый с помощью анализа словарных дефиниций.

К группе окказиональных имплицитивов отнесены лексические единицы, в которых эмосема возникает в контексте аналитической статьи или рецензии и может определяться критическим анализом события, факта или произведения искусства. Анализ белорусскоязычных статей показал, что в медиадискурсе практически любое слово способно выражать эмоции. Данный факт можно объяснить тем, что отношение человека к объектам мира присутствует как в номинации, так и в коммуникации, поскольку мы отражаем, обозначаем и чувствуем одновременно. И это отношение в зависимости от ситуации может стать эмоциональным. К способам приращения эмосемы относятся *ситуация, макро- и микро-контексты, экспрессивный синтаксис*.

Примером подгруппы окказиональных имплицитивов может служить лексическая единица *правакатар* 'тайны агент, які дзейнічае шляхам правакацыі', которая не содержит эмотивных компонентов в структуре значения, но приобретает отрицательный эмотивный смысл в контексте и используется для критики участника митинга: *Мы ідэнтыфікавалі правакатара* (Звезда, 20.08.20). Следовательно, контекст не только помогает реципиенту выбрать из множества словарных значений языковой единицы те, которые актуальны в той или иной ситуации, но и те, которые способствуют изменению семантики слова: лексическая единица может приобрести эмотивную коннотацию.

На следующем этапе исследования рассматривается употребление эмотивов в высказываниях аналитических статей и рецензий. В соответствии с характером сказуемого (именным или глагольным) эмотивные высказывания распределены по двум группам. Так, первая группа представлена эмотивными высказываниями с именным сказуемым, построенным по следующим структурным схемам: ScopPa, ScopAdv, ScopPn, ScopAPn, где S – подлежащее, cop – глагол-связка, Pa – предикативное прилагательное, Adv – предикативное наречие, Pn – предикативное существительное, A – определение. Например:

1) ScopPa: *Эйфарыя зразумелая* (НВ, 18.08.20); *Жартоўны праклён са старой савецкай камедыі гэтым летам актуальны*

як ніколі. *Работа цікавая і пазітыўная* (Звезда, 20.08.20);

2) ScopAdv: *Тамтэйшаму каралю стала крыўдна. Мне заўжды было вельмі балюча* (Звезда, 20.08.20);

3) ScopPn: *Галоўнае для яго – павага людзей* (Звезда, 20.08.20); *У Віцебскай вобласці, дзе ён (баршчэўнік) стаў сапраўднай эпідэміяй* (Звезда, 25.03.2016).

Отдельного внимания заслуживают эмотивные высказывания, построенные по схеме ScopAPn, где A – определение, выраженное эмотивным прилагательным, Pn – предикатив, выраженный неэмотивным существительным: *Меры стымулявання – адмысловыя тарыфы* (Звезда, 20.08.20); *Мы талерантны і спакойны народ... Мы прыязны народ* (Звезда, 20.08.20). В выделенной структуре предикативную позицию могут занимать самые общие обозначения лица или произведения (*чалавек, жанчына, народ, фільм* и т. д.), а основную информативную и коммуникативную нагрузку в таких высказываниях несет адъективный компонент [3, с. 49–50], поэтому он включается в состав структурной модели. Об обязательности в некоторых случаях определения к имени писали А. Гроот [15] и Д. Уорс [16]. На «информативную недостаточность ряда образцов», или структурных схем указывает Г. А. Золотова [6, с. 86]. В качестве решения этого вопроса она предлагает дополнить структурную схему набором минимальных моделей реализации данной схемы, в которых схема распространяется «облигаторными распространителями» [6, с. 86].

Таким образом, вслед за Г. А. Золотовой мы полагаем, что роль компонентов структурной схемы эмотивных высказываний должна определяться необходимостью и достаточностью для их существования без контекста. В. Г. Адмони обращает внимание на то, что структурно-семантическое ядро «образуется из сочетания структурного ядра с непосредственно прилегающими к нему и тесно связанными с ним компонентами предложения, так что является как бы реальным семантически насыщенным телом предложения, а не только его структурной схемой», [10, с. 349–350].

В группе эмотивных высказываний с глагольным сказуемым дифференцируются следующие структуры: SPv, SPvAdv, SPvOpr, SPvOd, SPvOi, где S – подлежащее,

Pv – глагольное сказуемое, Od – прямое дополнение, Org – предложное дополнение, Oi – косвенное дополнение и Adv – обстоятельство. Например:

1) SPv: *Сёння Беларусь не бурліла б... хто лютаваў* (НВ, 18.08.20); *Мужчына паскардзіўся* (Звязда, 20.08.20);

2) SPvAdv: *Нахабна дзейнічалі чыноўнікі вертыкалі* (НВ, 18.08.20); *Ці жартам, ці ўсур'ёз работнікі пасольства казалі...* (Звязда, 20.08.20);

3) SPvOrg: *...Як здэкаваліся... з пра-тэстоўцаў* (НВ, 18.08.20); *Мы... з непако-ем і болям глядзім...* (Звязда, 20.08.20);

4) SPvOd: *...Які вельмі любіў вестэрны* (Звязда, 20.08.20); *Музейшчыкі забілі трывогу. Выклікае заклапочанасць безабароннасць старадаўніх надмагілляў* (Звязда, 20.08.20); *Наталля Якубіцкая супакоіла жанчыну* (Звязда, 20.08.20); *Такія ж праблемы хвалююць і Марыю* (Звязда, 20.08.20); *Беспакаранасць параджае нахабнасць* (Звязда, 20.08.20);

5) SPvOi: *Я вельмі ганарыўся сваёй краінай; Спачатку яны крыху саромеюцца такой ўвагі* (Звязда, 20.08.20).

В приведенных примерах эмоциональное отношение может быть выражено глагольным сказуемым (*лютаваў, здэкаваліся, хвалююць*) и/или дополнением (*нахабнасць, трывогу*), а также обстоятельством (*нахабна, усур'ёз*).

Эмотивные высказывания представляют собой определенную реакцию человека на объекты и явления окружающего мира, которые затрагивают в первую очередь личный мир говорящего, его цели и установки, нормы поведения и которые поэтому он воспринимает как важные для себя. Отсюда эмотивные высказывания чаще всего имеют чисто субъективный характер и связаны с психологическими особенностями восприятия конкретных предметов и явлений отдельным человеком. Их область действия распространяется чаще всего на самые актуальные предметы, порой на самые негативные из них, а также на объекты, ко-

торых связаны с личной заинтересованностью субъекта. Кроме того, в медиажанрах эмотивные высказывания используются для оказания запланированного воздействия на читательскую аудиторию.

Заклучение

В результате комплексного анализа структуры и семантики эмотивных высказываний, функционирующих в аналитических медиажанрах белорусской прессы, были установлены структурные схемы и типы эмотивов, которые их вербализуют. Структурные схемы включают не только предикативное ядро, но и обязательные структурные компоненты: определение к предикативу, дополнение и обстоятельство. Таким образом, речь идет о расширенных структурных схемах, по которым строятся эмотивные высказывания.

Выделена группа эмотивных высказываний с именным сказуемым, в которых предикатив выражен эмотивным прилагательным, существительным или наречием, а также высказывания с глагольным сказуемым, в которых эмотивом может быть не только глагол, но и обстоятельство, прямое, косвенное или предложное дополнение.

Выявлены типы эмотивов, вербализующих структурные схемы высказываний, а именно: *исконно- и контекстуально-эмотивные лексические единицы (узусальные и окказиональные имплицативы)*.

Анализ высказываний из аналитических статей и рецензий показал, что в белорусскоязычном медиадискурсе практически любое слово способно выражать эмоции и приобретать эмотивную коннотацию в контексте. Эту закономерность можно объяснить спецификой аналитических жанров, предлагающих читателю критический анализ событий или произведений искусства, а также тем фактом, что отношение человека к объектам мира присутствует как в номинации, так и в коммуникации, поскольку мы отражаем, обозначаем и чувствуем одновременно.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Норман, Б. Ю. Синтаксис / Б. Ю. Норман // Общее языкознание. Структура языка. Типология языков и лингвистика универсалий : учеб. пособие / Н. Б. Мечковская [и др.] ; под общ. ред. А. Е. Супруна. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск, 1995. – С. 117–141.

2. Левицкий, Ю. А. Основы теории синтаксиса : учеб. пособие / Ю. А. Левицкий. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : URSS : КомКнига, 2005. – 368 с.
3. Москальская, О. И. Проблемы системного описания синтаксиса: на материале немецкого языка : учеб. пособие / О. И. Москальская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1981. – 175 с.
4. Норман, Б. Ю. Теория языка: вводный курс : учеб. пособие для вузов / Б. Ю. Норман. – М. : Флинта : Наука, 2004. – 292 с.
5. Русская грамматика : в 2 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1980. – Т. 2 : Синтаксис. – 709 с.
6. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1982. – 368 с.
7. Арутюнова, Н. Д. Синтаксис / Н. Д. Арутюнова // Общее языкознание: внутренняя структура языка ; отв. ред. Б. А. Серебrenников. – М., 1972. – С. 259–344.
8. Золотова, Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1973. – 351 с.
9. Сусов, И. П. Семантическая структура предложения: на материале простого предложения в современном немецком языке / И. П. Сусов. – Тула : Тул. гос. пед. ин-т, 1973. – 141 с.
10. Адмони, В. Г. Синтаксис современного немецкого языка: система отношений и система построения / В. Г. Адмони ; АН СССР, Ин-т языкознания. – Л. : Наука, 1973. – 366 с.
11. Longman grammar of spoken and written English / D. Biber [et al.]. – London : Pearson Education, 2000. – 484 p.
12. Почепцов, Г. Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г. Г. Почепцов. – Киев : Виш. шк., 1971. – 191 с.
13. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер ; пер. с фр. И. М. Богуславского [и др.] ; общ. ред. В. Г. Гака. – М. : Прогресс, 1988. – 654 с.
14. Арнольд, И. В. Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов / И. В. Арнольд. – 9-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 384 с.
15. Groot, A. W. Classification of word groups / A. W. Groot // *Lingua*. – 1957. – Vol. 6. – P. 113–157.
16. Уорс, Д. С. Трансформационный анализ конструкций с творительным падежом в русском языке / Д. С. Уорс // Новое в лингвистике : сборник ; сост. В. А. Звегинцев – М., 1962. – Вып. 2. – С. 637–683.

REFERENCES

1. Norman, B. Yu. Sintaksis / B. Yu. Norman // *Obshchieje jazykoznanie. Struktura jazyka. Tipologija jazykov i lingvistika univiersalij* : uchieb. posobie / N. B. Mieczkovskaja [i dr.] ; pod obshch. ried. A. Ye. Supruna. – 2-e izd., pierierab. i dop. – Minsk, 1995. – S. 117–141.
2. Lievickij, Yu. A. Osnovy teoriii sintaksisa : uchieb. posobie / Yu. A. Lievickij. – 3-e izd., ispr. i dop. – M. : URSS : KomKniга, 2005. – 368 s.
3. Moskal'skaja, O. I. Problemy sistiemnogo opisaniija sintaksisa: na matierialie niemieckogo jazyka : uchieb. posobie / O. I. Moskal'skaja. – 2-e izd., pierierab. i dop. – M. : Vyssh. shk., 1981. – 175 s.
4. Norman, B. Yu. Teorija jazyka: vvodnyj kurs : uchieb. posobie dlia vuzov / B. Yu. Norman. – M. : Flinta : Nauka, 2004. – 292 s.
5. Russkaja grammatika : v 2 t. / AN SSSR, In-t rus. jaz. ; riedkol.: N. Yu. Shviedova (gl. ried.) [i dr.]. – M. : Nauka, 1980. – T. 2 : Sintaksis. – 709 s.
6. Zolotova, G. A. Kommunikativnyje aspiekty russkogo sintaksisa / G. A. Zolotova. – M. : Nauka, 1982. – 368 s.
7. Arutiunova, N. D. Sintaksis / N. D. Arutiunova // *Obshchieje jazykoznanie: vnutriennaja struktura jazyka* ; otv. ried. B. A. Sieriebriennikov. – M., 1972. – S. 259–344.
8. Zolotova, G. A. Ochierk funkcional'nogo sintaksisa russkogo jazyka / G. A. Zolotova. – M. : Nauka, 1973. – 351 s.
9. Susov, I. P. Siemanticheskaja struktura priedlozhenija: na matierialie prostogo priedlozhenija v sovriemiennom niemieckom jazykie / I. P. Susov. – Tula : Tul. gos. pied. in-t, 1973. – 141 s.

-
10. Admoni, V. G. Sintaksis sovriemennogo niemieckogo jazyka: sistemi odnoshenij i sistemi postrojenija / V. G. Admoni ; AN SSSR, In-t jazykoznanija. – L. : Nauka, 1973. – 366 s.
 11. Longman grammar of spoken and written English / D. Biber [et al.]. – London : Pearson Education, 2000. – 484 p.
 12. Pochiepcov, G. G. Konstruktivnyj analiz struktury priedlozhenija / G. G. Pochiepcov. – Kijev : Vyshch. shk., 1971. – 191 s.
 13. Ten'jer, L. Osnovy strukturnogo sintaksisa / L. Ten'jer ; pier. s fr. I. M. Boguslavskogo [i dr.] ; obshch. ried. V. G. Gaka. – M. : Progress, 1988. – 654 s.
 14. Arnol'd, I. V. Stilistika. Sovriemennyj anglijskij jazyk : uchieb. dlja vuzov / I. V. Arnol'd. – 9-e izd. – M. : Flinta : Nauka, 2009. – 384 s.
 15. Groot, A. W. Classification of word groups / A. W. Groot // Lingua. – 1957. – Vol. 6. – P. 113–157.
 16. Uors, D. S. Transformacionnyj analiz konstrukcij s tvoritel'nym padiezhom v ruskom jazyke / D. S. Uors // Novoje v lingvistike : sbornik ; sost. V. A. Zviegincev – M., 1962. – Vyp. 2. – S. 637–683.

Рукапіс наступиў у рэдакцыю 29.01.2021

УДК 811.111

Инна Леонидовна Ильичева

канд. филол. наук, доц.,

докторант каф. речеведения и теории коммуникации

Минского государственного лингвистического университета

Inna Ilyichova

PhD in Philology, Assistant Professor,

Postdoctoral Student of the Department of Speech Studies and Communication Theory

of Minsk State Linguistic University

e-mail: ilitcheva@list.ru**ОТРАЖЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
В КРЕОЛИЗОВАННОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ**

Описываются особенности семиотически осложненных рекламных текстов в региональном медийном пространстве. Установлено, что в текстах данного типа знаки разной модальности взаимодействуют между собой и образуют целостный лингвовизуальный феномен. Доминантными способами репрезентации региональной идентичности служат иконические прецедентные феномены. Выявлен широкий арсенал языковых средств, используемых адресантом для осуществления речевого воздействия, представленных фонетическими, лексическими и синтаксическими средствами.

Ключевые слова: поликодовый текст, креолизация, семиотические системы, медиадискурс.

Reflection of Regional Identity in Multimodal Advertising Texts

The article describes the features of semiotically complicated advertising texts in the regional media space. It has been established that in texts of this type, signs of different modality interact with each other and form an integral linguo-visual phenomenon. The dominant ways of representing regional identity are iconic precedent phenomena. A wide arsenal of linguistic means used by the addressee for the implementation of speech influence, represented by phonetic, lexical and syntactic means, has been revealed.

Key words: polycode text, creolization, semiotic systems, media discourse.

Введение

Вторая половина XX – начало XXI в. характеризуются стремительным ростом массовой коммуникации и новых информационных технологий, которые вносят значительные коррективы в процесс коммуникации. Можно говорить, что происходит своего рода «гибридизация» общения. Развитие новых технических средств коммуникации приводит к экспансии иконических знаков и появлению семиотически осложненных текстов. Современный информационный обмен становится немислимим без использования параграфемных средств выделения информации в виде шрифтов разного типа, сопровождающих пазиграфических знаков, графических идеограмм [6]. Средства массовой коммуникации, сочетая в себе устную и письменную речь, статичное и динамичное изображение, составляют единый «семиотический ансамбль», состоящий из знаков разной модальности.

«Эскалация изображения» (О. Л. Каменская) не только маркирует качественно

новый процесс развития речевой коммуникации, но и отвечает первостепенным потребностям современного общества [3]. Понимание того, что глобальный мир ориентируется на визуальный способ представления информации, привело к обоснованию необходимости выделения в рамках современной науки понятия визуальности [10; 11].

Возрастающий интерес ученых к визуальной информации и стремительное развитие семиотики обуславливают обращение ученых разных областей знания к «креолизованным текстам», или текстам, которые состоят из двух гетерогенных частей: вербальной и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам).

Интерес к невербальным средствам коммуникации способствует появлению большого количества отечественных исследований, посвященных не традиционной лингвистике текста, а лингвистике семиотически неоднородного текста (Е. Е. Анисимова, Л. С. Большаянова, М. Б. Ворошилова, В. Е. Чернявская, И. Э. Клюканов,

Т. Г. Добросклонская, О. В. Пойманова, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов). С позиции мультимодального анализа рассматривают современные дискурсивные практики зарубежные исследователи (П. Кох, Г. Кресс, Т. ван Лувен, Д. Кристал, Г. Кук, К. О'Халлоран и др.).

Анализ теоретических источников показывает, что для определения текстов, в которых сочетаются знаки разных семиотических систем, современные исследователи используют различные термины. Р. Якобсон называл такой тип текста *синкретическим сообщением*, основывающемся на комбинации или объединении разных знаковых систем. В разрабатываемой Г. В. Ейгером и В. Л. Юхтом типологии текстов такой тип текста получил название *поликодового*.

Г. Кук в работе «Рекламный дискурс» называет рекламный текст *конгломератом зрительных и вербальных компонентов* [9]. Для обозначения семиотически неоднородных текстов А. А. Бернацкая использует термин *изовербальный комплекс*, Е. Е. Анисимова называет такой тип текста *лингво-визуальным комплексом* [1], В. Е. Чернявская – текстом высшей поликодовой сложности [8].

Обобщая взгляды отечественных и зарубежных ученых, укажем, что специфика полимодального текста состоит, скорее, во взаимодействии его составляющих, чем в структурных особенностях каждой из них в отдельности. Все те свойства, которые отличают его от обычного вербального текста или от простой картинке, появляются в процессе его создания на основе взаимной адаптации поликодовых составляющих в едином графическом пространстве. В результате получается специфическое лингво-визуальное произведение, в котором вербальный текст начинает выполнять повествовательную функцию своей графической формой, а изображение, благодаря специфической структуризации, «читается» как вербальный текст. Мы полагаем, что в данном случае также правомерно говорить о семиотически осложненных лексических единицах и визуальном синтаксисе.

С каждым годом все большее количество научных изысканий посвящается креолизованным текстам, как самым популярным и интересующим большую часть медиапространства в современном обществе. Но

несмотря на всю интенсивность их изучения, нам представляется возможным говорить о некоторых «лакунах» в теории креолизованных текстов, которые хотелось бы восполнить данной работой.

Целью статьи является выявление и изучение способов репрезентации региональной идентичности в креолизованных рекламных текстах. Проведенное исследование опиралось на базовые положения *лингвистики креолизованного текста*, сформулированные Е. Е. Анисимовой, М. Б. Ворошиловой, В. Е. Чернявской, Г. Кресом, Т. Ван Лувеном, с позиций *общего языкознания* (Л. Г. Бабенко, Н. С. Валгина, И. Р. Гальперин, О. И. Москальская, З. Я. Тураева). Теоретическую базу составили работы также в области *теории дискурса* (Т. ван Дейк, В. И. Карасик, Т. Г. Добросклонская, В. Е. Чернявская, О. В. Александрова, М. Р. Желтухина).

Материалом исследования избраны 250 рекламных текстов из печатных и цифровых региональных СМИ за 2015–2021 гг. В работе, наряду с общенаучными методами исследования (наблюдение, сравнение, анализ, систематизация, классификация), применялись и лингвистические методы – дискурс-анализ и контент-анализ.

Результаты исследования

Итак, на протяжении последних десятилетий в коммуникативном пространстве региональных СМИ наблюдается присутствие знаков разных семиотических систем. Статус медиатекста как гомогенного образования меняется до синкретического, паралингвистически активного сообщения, в котором интенция адресата реализуется одновременно с помощью вербальных и невербальных средств [2].

Важным является появление интернет-СМИ, что приводит к значительным трансформациям системы массмедиа в целом. Главной тенденцией развития современного информационного и коммуникационного пространства становится конвергенция. На платформе новейших технологий наряду с печатными СМИ появляются модифицированные их онлайн-версии гибридного типа. Семиотически неоднородные тексты выступают одной из самых распространенных форм современного бытования языка, а их совокупная протяженность намного пре-

вышает общий объем речи в прочих сферах человеческой деятельности.

Анализируя новые способы представления массмедиального контента, характеризующиеся кардинальным изменением традиционных форматов и жанров, а также структурной организацией медийных платформ, мы приходим к выводу о целесообразности выделения нового типа текста – *сетевого мегаягибрида*. Главной отличительной особенностью сетевого мегаягибрида, наш взгляд, является наличие возможности переключения со статичного кода представления информации на динамичный в виде рекламных роликов, в которых помимо графических невербальных средств присутствуют просодические характеристики звучащей речи и видеоряд.

Базовым параметром рекламного дискурса является его направленность на достижение прагматического воздействия, т. е. целей продвижения рекламируемого объекта на рынке. Традиционно под коммуникативным воздействием понимается воздействие на знания, отношения и намерения адресата в нужном для адресанта направлении. В гетерогенной канве рекламного текста воздействие на сознание происходит путем выстраивания рациональной аргументации или воздействием на сознание через эмоциональную сферу с помощью вербальных и невербальных средств.

Материал исследования свидетельствует о том, что в плоскости рекламного текста знаки разной модальности взаимодействуют между собой, образуя при этом целостный лингвовизуальный феномен. Взаимодействие знаков разной модальности происходит на уровне отдельных лексических единиц (семиотически осложненная лексическая единица), на уровне предложения (визуализация отдельных членов предложения) и на уровне целого текста (визуальные таксономические классы).

Учитывая соотношение объема информации, передаваемой знаками разных семиотических систем, считаем целесообразным выделить в авторском понимании три *основные модели текстов: вербально-центрическую* (вербальный компонент является доминирующим), *изобразительно-центрическую* (изображению отводится ведущая роль, а вербальная часть практически отсутствует), *изовербальную* (икониче-

ский компонент выступает на «равных» с вербальным компонентом, передающим текстовую информацию). Обратимся к детальному рассмотрению выделенных нами моделей и рассмотрим способы репрезентации региональной идентичности в креолизованном рекламном тексте.

В данном исследовании региональную идентичность мы вслед за Е. В. Морозовой, И. В. Мирошниченко, И. С. Семеновым трактуем как композитную модель и матрицу. По справедливому мнению авторов, композитная модель идентичности локальных сообществ содержит набор следующих типичных маркеров: 1) малая родина – место рождения; 2) особенности ландшафта и климата; 3) экономическая специализация и уровень социально-экономического развития; 4) реальные или приписываемые черты коллективного поведения; 5) исторические события, значимые люди; 6) локальная мифология [4].

Нам также близок тезис В. В. Красных, что «естественный язык всегда отражает мир человека в его национально-специфических вариантах» [3]. Каждый человек принадлежит к определенному лингвокультурному социуму со своими национальными традициями, языком, историей и литературой. Человек воспринимает и воссоздает мир посредством системы знаков разной модальности, выработанной определенной этнокультурной общностью, частью которой он сам и является.

В данном исследовании к невербальным средствам мы относим все несловесные графические знаки: изображение, цветовое решение, пунктуационное варьирование – *синграфемичку*, шрифтовое варьирование – *супраграфемичку*, расположение и наложение букв, образование монограмм – *топографемичку*.

Для анализа единиц изображения воспользуемся таксономиями, которые представляют собой совокупность принципов и правил классификации объектов. За принцип классификации визуальных объектов в рекламном тексте мы принимаем классификацию Ю. С. Степанова, выделяющего таксономические классы: «вещи», «растения», «животные» и «люди» [7, с. 51].

Вербально-центрическая модель

В вербально-центрической модели рекламного текста основной смысл передается благодаря вербальным средствам разных языковых уровней. Звуковая организация семиотически неоднородного рекламного текста в большей степени преднамеренна и экспрессивна. Наиболее часто встречаемыми разновидностями звукового повтора являются *аллитерация (консонанс), ассонанс, рифма, слоговый повтор*.

Для привлечения внимания адресата к рекламируемому продукту адресант применяет достаточно часто прием аллитерации. Наш эмпирический материал показывает, что региональная идентичность вербально позиционируется уже на уровне имени бренда: *Кобринские сыры, Беловежский гостинец, Брестское мороженое, Берестейский пекарь, сыры Брест-Литовск, Щедрые Пружаны* и т. д.

Регионально маркированное имя бренда существенным образом влияет на подбор лексического материала для текстов рекламного обращения, выступает в них в качестве ядерного компонента лексико-семантического макрополя. В качестве иллюстративной наглядности приведем следующий фрагмент рекламного текста: *Кобринские сыры. Сохранение старых традиций, современная технология, талант и любовь мастеров-сыроделов создают для Вас сыры высокого качества*. Связанные консонансом слова выделяются в высказывании и приобретают определенную интонационную и смысловую значимость. В данном случае реализация адресантом коммуникативной вербально-ориентированной стратегии позволяет ему не только задать свое видение и управлять вниманием адресата, но и представить рекламируемый продукт в положительном образе, повышая притягательную силу сообщения и его аргументативную обоснованность.

С целью создания эффекта «звукового эха» в региональной рекламе используются концентрации как звонких, так и глухих согласных: 1) *Семейное мороженое от фирмы «Санта Бремор». Это мороженое, которое всегда станет приятным сюрпризом для любого, а также украшением уютного семейного праздника;* 2) *Савушкин продукт... всегда из свежего молока*. Как видно из примеров, фонетически выделен-

ные слова становятся ключевыми, сингулярными точками, в которых заключена главная информация, и именно они являются опорными при восприятии всего рекламного текста.

В материале фиксируются и случаи повтора целого ряда гласных и согласных в виде звукокомплекса. Так, в следующих примерах повтор звукокомплекса служит способом усиления экспрессивного и эмоционального напряжения в тексте: 1) *Йогурт Клубника. Облака молока. Польза от натурального молока;* 2) *Прибужская нива – здоровье и сила!*

К персуазивным доминантам лексико-семантического уровня рекламного текста можно отнести: 1) модели нестандартной номинации перцептивной лексики (*Теос греческий – свежие идеи для любимых салатов!*; *мороженое ТОП – фруктовый лед и взрывной кактус*; *сливочное мороженое со вкусом лаванды и чизкейка с черничным вареньем*); 2) глагольные группы, обозначающие действие и эмоциональное состояние.

Особого внимания в региональном рекламном тексте заслуживают графические трансформации. Графровербы используются для обозначения графического выделения сегмента в структуре слова, образующего сложный знак. По звуковому составу графровербы представляют окказиональный фоносемант, тождественный в звучании, но отличающийся от узуального коррелята оттенком значения или наличием мотивирующего плана восприятия смысла: 1) *УГОСТИ себя мороженым из натурального молока. Брестский молочный комбинат;* 2) *Сок яблочный «На100яций». Настоящий, как наши чувства; «Что за bread?» – «HleBIO»... здоровый хлеб льняной, гречневый, ржаной и отрубной. Organic food от Берестейского Пекаря – «Чистый» Хлеб без добавок;* 3) *Свежие идеи, новые открытия, яркие эмоции – все то, для чего мы дарим вам заботливо сохраненную свежесть сыров «SVEŽA»;* 4) *Эффективный рецепт: залейте зерна слегка подсоленным кипятком на ночь в термосе, утром добавьте молока и немного сливочного масла или йогурт «Оптималь» со вкусом «инжир-злаки-лен» и сухофрукты.*

По нашим наблюдениям, наибольшей степенью экспрессии на синтаксическом уровне обладают синтаксический повтор и

парцелированные конструкции. Было отмечено, что одни сегментированные синтаксические конструкции легко сочетаются в тексте с другими, образуя синтаксические конвергенции. Синтаксический повтор вступает в конвергенцию с эллиптическими конструкциями, парентические внесения могут наслаиваться на парцелляцию. Такие «сгущения» синтаксических персуазивных доминант влияют на ритм рекламного текста, меняя его на более динамичный: 1) *Если любовь – то настоящая, если сыр «Российский» – то кобринского производства;* 2) *Щепотка Азии... в интерьере. Азия – неиссякаемый источник вдохновения для дизайнеров. Всего пара узнаваемых восточных штрихов – 96, и европейский интерьер приобретает особенный характер и глубину. Азия на вкус. Азиатская кухня;* 3) *«Берестейский пекарь»: не хлебом единым...*

В вербально-центрической модели воздействие на адресата осуществляется с помощью всего арсенала языковых средств. Изображение в данной модели представлено лишь визуализацией рекламного продукта.

Изобразительно-центрическая модель

Изобразительно-центрическая модель взаимодействия отводит невербальному компоненту первостепенную роль. В этой модели изображение обладает смысловой самостоятельностью, выступает в качестве напоминания адресату о широко известных фирмах, не нуждающихся в рекламе. Целью маркирования региональной идентичности в логотипе предприятия *ОАО «Брестский мясокомбинат»* используется региональный орнамент «вышиванка», которая широко представлена в народном костюме и в быту. Тотемический образ *зубра* служит не только символьным репрезентантом *Брестского ликероводочного завода*, но и визуальным маркером региональной идентичности. Изображение *мельницы* в славянской культуре является традиционным элементом культурного ландшафта, формирующим вокруг себя большой тематический пласт фольклорной прозы: поверий, легенд, быличек, устных рассказов. В логотипе *ОАО «Брестхлебпродукт»* мельница выступает символом-логотипом, отражающим социокультурную действительность лингвокультурной общности.

Еще один вариант данной модели – фотоизображения знаменитых спортсменов, актеров, представителей бизнеса, политических деятелей Брестчины. В такой композиционной модели рекламируемый товар наделяется характеристиками имиджа региональных лидеров мнений, и таким образом осуществляется перенос положительных характеристик на адресата, который с приобретением им рекламируемого продукта получает часть нового имиджа.

Изовербальная модель

Анализ исследуемого корпуса показал, что большая часть текстов региональной печатной рекламы тяготеет к изовербальной модели, в которой в раскрытии темы и композиционном построении текста участвуют и коррелируют между собой знаки разных семиотических систем. Характерной чертой региональной печатной рекламы выступает иконическая прецедентность. Иконическую прецедентность следует рассматривать в рамках классической типологии прецедентных феноменов (В. В. Красных, Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, Ю. Е. Прохоров), включающей текст, высказывание, ситуацию, имя с учетом факта материализации каждого из перечисленных прецедентных феноменов [5]. В ходе анализа выявлено, что наиболее частыми источниками прецедентности являются сфера-источник «История», «Литература», «Культура» и «Мифология и фольклор».

Наличие прецедентных феноменов изменяет смысловое пространство, повышает экспрессивность и способствует созданию в семиотически осложненном рекламном тексте ассоциативных связей. Дополнительный смысл в вербальную часть семиотически осложненного текста может быть внесен за счет использования неязыковых средств, отображающих реалии лингвокультурного социума. Так, в логотипе *Пружанского молочного комбината* и рекламных буклетах присутствует изображение *Пружанского палацка* – музея-усадьбы, архитектурного памятника республиканского значения. Дополнительным визуальным знаком является изображение славянского обряда «*вождения медведя*». Выражение «*щедрая Масленица*» имплицитно переносится на региональный бренд «*щедрые Пружань*». Таким образом, можно говорить о

том, что символическое маркирование территории может не только оказывать позитивное влияние на социокультурную динамику местного сообщества, но и решать проблему позиционирования образа места во внешней среде, когда регион воспринимается и идентифицируется на основе ярких и положительных ассоциаций.

Еще одним примером может служить логотип ОАО «Брестское пиво», который представляет собой щит с возвышающейся над ним короной. В графической части логотипа присутствуют три визуальных образа: знак-символ «хмель» на синем поле, обозначающий одну из составляющих классического рецепта пива, заглавная буква «Б» («Брестское») на красном поле, обозначающая прямое отношение пивоварни к Бресту и Брестской области и знак-символ «стрела», совмещенный с образом ячменного колоса. Изображение стрелы является своеобразной прецедентной ссылкой на непосредственную причастность завода к истории Бреста (она же присутствует на гербе города).

В визуальной части рекламного текста ОАО «Берестейский пекарь» наряду с вербальным именем бренда присутствует изображение еще одного символа города – фонаричка – и герба Бреста. Такой симбиоз – переключение из одной системы семиотического сознания текста в другую.

В некоторых случаях визуальные прецедентные феномены могут быть «вмонтированы» в вербальный компонент, коррелируя с различными частями вербального компонента. При этом невербальный компонент «вычленяет» часть вербального текста, который по объему превосходит визуальный. Анализ основных моделей семиотически осложненного рекламного текста позволяет утверждать, что в поликодовом сообщении вербальные и невербальные знаки составляют не оппозицию, а многообразную совокупность – семиотическую макросистему.

В качестве наиболее яркого примера иконической прецедентности в региональной рекламе можно назвать рекламу сыра «Брест-Литовск». В онлайн-версии региональной газеты «Вечерний Брест» помимо печатного рекламного текста представлен видеоролик, визуально отсылающий адре-

сата к историческому прошлому Брестчины: «В XVI в. в Брест-Литовске появились голландцы. Они передали местным жителям секреты сырного производства. Сменялись века, но сыр «Брест Литовск» сохранил свое качество. Передаем сырные традиции. «Брест-Литовск» – знатный продукт!». Вербальная часть текста содержит персуазивные доминанты разных языковых уровней (консонанс, парцелляцию, эллиптические предложения). В данном случае цифровые медиа, являясь механизмом трансляции культурного кода, структурируют способы мышления и эмоционального переживания целевой аудитории. Именно они задают исходную карту интерпретации действительности, кодируют и транслируют культуру. Проведенное исследование показывает, что символический прецедентный потенциал территории концентрируется вокруг следующих элементов: известные личности; природные объекты или особенности географии; символика территории и памятные места (герб, памятник и пр.); визуальные компоненты территориального пространства (архитектура, названия улиц и пр.); уникальные события культуры и истории (легенды, мифы и пр.).

Заключение

Креолизованные рекламные тексты способны формировать устойчивые ассоциации с территорией и, наряду с другими типами медиатекстов, участвовать в процессе конструирования территориальной идентичности, повышения ее известности, узнаваемости. Практически каждый региональный рекламный текст, как продукт, произведенный на определенной территории, маркирует ее идентичность в той или иной степени. Прецедентные феномены, выраженные посредством знаков разных семиотических систем, служат важным инструментами трансляции «культурной памяти» народа от одного поколения к другому и одновременно являются способом объединения народа вокруг его культурных ценностей и нравственных идеалов. Наличие прецедентных феноменов в канве рекламного текста существенным образом влияет на восприятие территории ее жителями и внешней аудиторией и в результате на идентичность и имидж территории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимова, Е. Е. Креолизованные тексты – тексты XXI века? Взаимодействие вербального и паралингвистического в тексте : учеб. пособие по интерпретации текста / Е. Е. Анисимова. – Воронеж : ЦЧКИ, 1999. – 147 с.
2. Добросклонская, Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной медиаречи) / Т. Г. Добросклонская. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
3. Каменская, О. Л. Лингвистика на пороге XX века / О. Л. Каменская // Лингвистические маргиналии : сб. науч. тр. МГЛУ. – М. : Изд-во МГЛУ, 1996. – Вып. 432. – С. 13–21.
4. Морозова, Е. В. Политика идентичности в развитии сельских местных сообществ в России / Е. В. Морозова, И. В. Мирошниченко, И. С. Семенов // Полис. Полит. исслед. – 2020. – № 3. – С. 56–77.
5. Прохоров, Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс : учеб. пособие / Ю. Е. Прохоров. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 224 с.
6. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 180–186.
7. Степанов, Ю. С. Имена, предикаты, предложения (семиологическая грамматика) / Ю. С. Степанов ; под ред. Ю. Н. Караулова. – 3-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 360 с.
8. Чернявская, В. Е. Текст как интердискурсивное событие / В. Е. Чернявская // Текст – Дискурс – Стиль : сб. науч. ст. / отв. ред. В. Е. Чернявская. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ГУЭФ, 2004. – С. 33–41.
9. Cook, G. The discourse of advertising / G. Cook. – London : Routledge, 1992. – 250 p.
10. Kress, G. Reading Images: The Grammar of Visual Design / G. Kress, T. van Leeuwen. – London : Routledge, 1996. – 291 p.
11. Leeuwen, T. van. Towards a semiotics of typography / T. van Leeuwen // Information Design Journal. – 2006. – Vol. 14 (2). – P. 139–155.

REFERENCES

1. Anisimova, Ye. Ye. Krieolizovannyje tieksty – tieksty XXI vieka? Vzaimodiejstvije verbal'nogo i paralingvistichieskogo v tiekstie : uchieb. posobije po interpretacii tieksta / Ye. Ye. Anisimova. – Voronezh : CCHKI, 1999. – 147 s.
2. Dobrosklonskaja, T. G. Voprosy izuchienija mediatiekstov (opyt issliedovanija sovriemiennoj mediariechi) / T. G. Dobrosklonskaja. – 2-e izd. – M. : Editorial URSS, 2005. – 288 s.
3. Kamienskaja, O. L. Lingvistika na porogie XX vieka / O. L. Kamienskaja // Lingvistichieskije marginalii : sb. nauch. tr. MGLU. – M. : Izd-vo MGLU, 1996. – Vyp. 432. – S. 13–21.
4. Morozova, Ye. V. Politika identichnosti v razvitii siel'skikh miestnykh soobshchiestv v Rossii / Ye. V. Morozova, I. V. Miroshnichienko, I. S. Siemienienko // Polis. Polit. isslied. – 2020. – № 3. – S. 56–77.
5. Prokhorov, Yu. Ye. Diejstvitel'nost'. Tiekst. Diskurs : uchieb. posobije / Yu. Ye. Prokhorov. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Flinta : Nauka, 2006. – 224 s.
6. Sorokin, Yu. A. Krieolizovannyje tieksty i kommunikativnaja funkcija / Yu. A. Sorokin, Ye. F. Tarasov // Optimizacija riechievogo vozdiejstvija. – M. : Nauka, 1990. – S. 180–186.
7. Stiepanov, Yu. S. Imiena, priedikaty, priedlozhenija (siemiologichieskaja grammatika) / Yu. S. Stiepanov ; pod ried. Yu. N. Karaulova. – 3-e izd. – M. : Editorial URSS, 2004. – 360 s.
8. Chierniavskaja, V. Ye. Tiekst kak interdiskursivnoje sobytije / V. Ye. Chierniavskaja // Tiekst – Diskurs – Stil' : sb. nauch. st. / отв. ried. V. Ye. Chierniavskaja. – SPb. : Izd-vo S.-Pietierb. GUEF, 2004. – S. 33–41.
9. Cook, G. The discourse of advertising / G. Cook. – London : Routledge, 1992. – 250 p.
10. Kress, G. Reading Images: The Grammar of Visual Design / G. Kress, T. van Leeuwen. – London : Routledge, 1996. – 291 p.
11. Leeuwen, T. van. Towards a semiotics of typography / T. van Leeuwen // Information Design Journal. – 2006. – Vol. 14 (2). – P. 139–155.

УДК 811.161.1

Екатерина Александровна Зуева
преподаватель каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Ekaterina Zueva
Lecturer in the Department of General and Russian Linguistics
of the Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: katarzyna.zujewa@mail.ru

ДИАХРОНИЧЕСКИЙ И СИНХРОНИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ УНИВЕРБОВ В РУССКОМ И БЕЛОРУССКОМ ЯЗЫКАХ

Исследуются происхождение, историческое и современное словообразование универбов в русском и белорусском языках. Обращается внимание на сходство и различие универбов в близкородственных языках в плане диахронического и синхронического словообразования.

Ключевые слова: универбация, универб, диахроническое словообразование, синхроническое словообразование, членимая основа, нечленимая основа, производная основа, непроизводная основа, адъективно-субстантивное словосочетание, суффиксация, заимствование.

Diachronic and Synchronic Approaches for Examination of Univerbs in Russian and Belarusian Languages

The origin, historical and modern word formation of departments in Russian and Belarusian are studied. Attention is drawn to the similarities and differences of departments in closely related languages in terms of diachronic and synchronic word formation.

Key words: univerbation, univerb, diachronic word formation, synchronic word formation, chlenimy basis, nechlenimy basis, derivative basis, non-productive basis, adjektivno-substantive slovovosochetaniye, sufiksation, loan.

Введение

Процесс универбации является предметом научного анализа на протяжении длительного времени, однако, по замечанию А. А. Лукашанца, «несмотря на существование большого количества исследований и достаточно большой диапазон точек зрения в данной области... нельзя утверждать, что основной круг аспектов универбации получил однозначную и общепринятую интерпретацию» [1, с. 249]. Поэтому представляется возможным рассмотрение процесса универбации в русском и белорусском языках в диахроническом и синхроническом аспектах.

Традиционно универбация относится к сфере синхронного словообразования: «при синхронном подходе... отличительной чертой универбации является факт существования в языке многословной номинации, которая находится в мотивационном и синонимическом отношениях с универбом» [2, с. 43], т. е. словопроизводственная взаимосвязь с исходным адъективно-субстантивным словосочетанием происходит в одном и том же временном пространстве.

О необходимости разграничения процесса универбации в диахронии и синхронии говорит Е. А. Карпиловская, подчеркивая, что «для анализа универбов необходимо определить плоскость их рассмотрения во временной перспективе» [3, с. 169]. Отметим, что на универбацию в диахроническом и синхроническом аспектах обращали внимание Г. Ф. Вештарт [4] и Л. В. Копоть [5].

Прототипические модели универбации, возникшие еще в языке древнерусского периода, находим в работе Ю. С. Азарх [6]: *вьрбъница* ← *вьрбъная недѣля* [6, с. 23], *выпашка/выпашки* ← *выпаханная земля* [6, с. 65], *врѣмьенникъ* ← *книги временные* [6, с. 96], *бѣлочник* ← *бѣлочный окладъ*, *виноградникъ* ← *виноградный садъ*, *волховникъ* ← *книгы вѣлховвныя*, *скудѣльникъ* ← *съсуд скудѣльный* [6, с. 99], *квасникъ* ← *квасной мѣхъ*, *корабленикъ* ← *корабленной золотой* [6, с. 100], *квасоварня* ← *квасовареная башня*, *кожевня* ← *варица кожевная* [6, с. 186], *каменка* ← *каменная печь*, *кислуха* ← *кислая трава* [6, с. 188]. У Г. Ф. Вештарт встречаем пример: *bichonъ* ← **bichonъ xleбъ* [4, с. 174]. Следовательно,

еще на ранних стадиях развития общеславянского языка прослеживалась тенденция к экономии языковых средств посредством универбации.

В статье проводится анализ универбов в русском и белорусском языках с позиции диахронии и синхронии. Материалом исследования послужили русские и белорусские универбы, зафиксированные толковыми словарями и встретившиеся в языковых корпусах. При анализе универбов использовались этимологические и словообразовательные словари*.

Основная часть

Анализ языкового материала показал, что универбы в двух близкородственных языках с позиции диахронии и синхронии можно рассматривать, учитывая этимологию и произошедшие изменения в словообразовании универбов. На основе фактического материала выделены следующие группы и типы универбов:

I. Слова-универбы, имеющие славянское происхождение (праславянские, восточнославянские, собственно-русские), которые делятся на следующие типы:

1. Универбы с позиции диахронии образованы на базе адъективно-субстантивных словосочетаний с суффиксацией и являются суффиксальными производными с точки зрения синхронного словообразования. В современных русском и белорусском языках выделяются следующие дериваты:

а) отсубстантивные. Модель: рус. = бел. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← S/]: рус. *ночница* – 1. *Ночная бабочка* 2. Мелкая летучая мышь (~ *ночная мышь*) (МАС, т. 2, с. 512) < *ноч-ниц-а* ← *ночь* (ССРЯ, т. 1, с. 677) = бел. *начніца* – 1. *Лятучая мыш* (~ *начная мыш*). 3. Абл. *Начная зорка* (ТСБМ, т. 3, с. 339) <= ‘які вядзе начны спосаб жыцця’, хутчэй за ўсё ўтворана ў выніку семантычнай кандэнсацыі спалучэнняў тыпу *начная птушка, начная мыш* і пад. Да *начны* (ЭСБМ, т. 7, с. 286) < *нач-ніц-(а)* ← *ноч* (ССБМ, с. 207); рус. *роевня* Пчел. – обтянутое холстом лукошко, в которое сажают пчелиный рой для пересадки в новый улей (~ *ройный улей*) (МАС, т. 3, с. 725) <

рој-ев/н-я [*роевня*] и *рој-ов/н-я* [*роёвня*] ← *рой* (ССРЯ, т. 2, с. 47) = бел. *раёўня* – абцягнутая тканінай лубянка, у якую збіраюць пчаліны рой для перасадкі ў новы вулей (ТСБМ, т. 4, с. 562) || *райнік* – абцягнуты палатном кошык для лоўлі роя, які вылецеў з вулля (ТСБМ, т. 4, с. 631) || *райніца* – тое, што і *райнік* (ТСБМ, т. 4, с. 631) ← *ройны вулей* (ТСБМ, т. 4, с. 714) <= імаверна, семантычная кандэнсацыя састаўной назвы *ройны вулей* (ЭСБМ, т. 11, с. 72) < *ра-ёўн-(я)* [*рай-оўн-(я)*], *рай-нік* и *рай-ніц-(а)* ← *рой* (ССБМ, с. 298); рус. <...> Отсюда и название – Масленица или *Сырница* (НКРЯ) ← *сырная неделя* (ЭСБМ, т. 13, с. 122) = бел. *сырніца* ‘апошні тыдзень перад вялікім пастом’ ← *сырная нядзеля* (ЭСБМ, т. 13, с. 122) <= болгарское *сирна неделя*, вынік семантычнай кандэнсацыі. Да *сыры* ← *сыр*. (ЭСБМ, т. 13, с. 122);

б) отадъективные. Модель: рус. = бел. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← A/]: рус. *водянка* – скопление жидкости в тканях и полостях тела при болезнях сердца, почек и т. д. (~ *водяная болезнь*) (МАС, т. 1, с. 194) <= восточнославянское, суффиксальное производное на базе выражения *водяная болезнь* (КЭСРЯ, с. 87) < *водян-к(а)* ← *водяной* I прил. (ССРЯ, т. 1, с. 180) = бел. *вадзянка* – 1. *Хвароба, пры якой у тканках і поласцях цела збіраецца вадкасць* (~ *вадзяная хвароба*) <= суфіксальнае ўтварэнне, узнікшае як вынік кандэнсацыі словазлучэння *вадзяная хвароба* (ЭСБМ, т. 2, с. 18); рус. *масленица* – языческий многодневный праздник проводов зимы у древних славян и других народов, приуроченный христианской церковью к неделе перед так называемым великим постом и отмечаемый печением блинов и различными увеселениями (~ *масленая неделя*) (МАС, т. 2, с. 232) <= восточнославянское, образовано от прилагательного *масленая (неделя)* при помощи суффикса *-ица* (КЭСРЯ, с. 257) < *маслен-иц(а)* ← *масленный* (ССРЯ, т. 1, с. 576–577) = бел. *Масленіца* – свята провадаў зімы ў старажытных славян і іншых народаў, аднесенае хрысціянскай царквой на нядзелю перад так званым «вялікім постаем» (~ *масленая нядзеля*) (ТСБМ, т. 3, с. 117) <= усходнеславянскае, утварылася ў выніку намінацыі са словазлучэння *масляная седмица* (ЭСБМ, т. 6, 246–247);

**Источники материала – в списке условных обозначений и сокращений.*

в) в *русском* языке встретился от-субстантивный производный универб, которому в *белорусском* языке соответствует универб, образованный на базе адъективно-субстантивного словосочетания с суффиксацией. Модель: рус. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← S/] ≠ бел. [N <= {A + [N] + suf} < /A + [N] + suf/]: рус. *веснянка*¹ – *весенняя* лирическая обрядовая *песня* (у восточных славян) (НСРЯ, т. 1, с. 163) < *веснянк-а* ← *весна* (ССРЯ, т. 1, с. 157) ≠ бел. *вяснянка* – абрадавая *веснавая песня* (ТСБЛМ, с. 175) <= ‘вясенняя песні, які спяваюцца ў карагодах ад блажавешчанна да ўзнясення’. Усходнеславянская лексема, утвораная ў выніку семантычнай кандэнсацыі выражэння *вясенняя песня* (ЭСБМ, т. 2, с. 329) < *вяснян-к(а)* ← *вясняная песня* (ССБМ, с. 83).

2. Универбы русского языка, образованные от существительных с точки зрения диахронического словообразования, основы которых ранее были членимыми, производными и являются нечленимыми, непроизводными в современном *русском* языке, но корреляты в *белорусском* языке представлены как суффиксальные производные. Модель рус. [N <= {N + suf} < /S/] ≠ бел. [N < /S_{suf} ← S/]: рус. *парусина* – грубая плотная льняная или полульняная ткань полотняного переплетения, идущая на чехлы, спецодежду, палатки и т. п. (первоначально употреблялась для парусов) (~ *парусная ткань*) (МАС, т. 3, с. 27) <= из древнерусского *парусь* (ЭСРЯ, т. 3, с. 210) < 150. *Парусин(а)* (ССРЯ, т. 1, с. 724) ≠ бел. *парусіна* – грубая мощная льняная тканіна, якая першапачаткова ішла толькі на выраб парусоў (~ *парусная тканіна*) (ТСБМ, т. 4, с. 62) < *парус-ін-(а)* ← *парус* (ССБМ, с. 240).

3. Универбы, образованные от прилагательных, представлены следующими типами:

а) отадъективные образования с позиции диахронического и синхронического словообразования в двух языках. Модель: рус. [N <= {A / A + N + suf} < /S_{suf} ← A/] = бел. [N < S_{suf} ← A]: рус. *свежати́на* Прост. – то же, что свеженина (МАС, т. 4, с. 39) || *свеженина* Разг. – *свежее мясо* (в противоположность соленому, копченому) (МАС, т. 4, с. 39) || *свежина* Обл. – то же, что свеженина (МАС, т. 4, с. 40) < *свеж-атин-а*, *свеж-ин(а)* и *свеж-енин(а)* ← *свежий*

(ССРЯ, с. 2, с. 75) <= *свеженина* – происходит от прилагательного *свежий* из праславянского, от которого произошли древнерусское *свъжьсь*, белорусское *свежы* (ЭСРЯ, т. 3, с. 571), *свежина* – *свежая свинина*; образование, аналогичное ветчина (ЭСРЯ, т. 3, с. 571) = бел. *свежаніна* Разм. – то же, что і свежина (ТСБЛМ, с. 739) || *свежына* – *свежее мяса, сала* (ТСБЛМ, с. 739) < *свеж-анин-(а)* и *свеж-ын-(а)* ← *свежы* (ССБМ, с. 321);

б) слова, образованные суффиксальным способом от прилагательных, ранее имеющие членимую основу и являющиеся непроизводными с нечленимой основой в современном *русском* языке, но представлены как субстантивные образования, имеющие членимую основу в современном *белорусском* языке. Модель: рус. [N <= {A} < /S/] ≠ бел. [N < /S_{suf} ← S/]: рус. *опричина* Ист. – 1. В удельной Руси XIII–XV вв. часть удела, выделенная в особое владение (напр., часть, выделенная вдове князя в пожизненное владение) (~ *опричные земли*). 2. Часть Московского государства, выделенная в 1565 г. царем Иваном Грозным в особый, находившийся в его непосредственном управлении, удел с особым административным аппаратом и особым войском (~ *опричные земли*). 3. Система внутривластных мер Ивана Грозного (в 1565–1572 гг.) для борьбы с княжеско-боярской оппозицией и предполагаемой изменой (~ *опричное управление*). 4. Название особого войска царя Ивана Грозного, одной из задач которого была борьба с княжеско-боярской оппозицией (МАС, т. 2, с. 630) <= древнерусское образование с помощью суффикса *-ина* от *опричьнии* ‘особый’ (КЭСРЯ, с. 311) < 256. *оприч(нин-а)* (ССРЯ, т. 1, с. 699) ≠ бел. *апрычніна* – 1. Сістэма надзвычайных мерапрыемстваў, ажыццёўленых Іванам IV для разгрому баярска-княжацкай апазіцыі і ўмацавання Рускай цэнтралізаванай дзяржавы (~ *апрычнае ўпраўленне*). 2. Спецыяльнае войска Івана IV, якое высочвала і выкараняла «крамолу» (~ *апрычнае войска*). 3. Землі, якія былі адабраны Іванам IV у баяр і знаходзіліся ў яго кіраванні (~ *апрычныя землі*) (ТСБМ, т. 1, с. 256) < *апрычн-ін-(а)* ← *апрычнік* (ССБМ, с. 40);

в) встретилось *русское* слово, ранее имеющее членимую основу, образованное суффиксальным способом от прилага-

тельно, но представленное как непроизводное слово с нечленимой основой в современном русском языке, которой в белорусском языке соответствует заимствование из польского языка, являющееся отглагольным суффиксальным дериватом. Модель: рус. [N <= {A} < /S/] ≠ бел. [N <= {польск. S_{suf} ← V} < /S_{suf} ← V/]: рус. ветчина (спец. для обозначения различных сортов ветчины) – просоленное копченое мясо свиного окорока (~ ветхое мясо) (МАС, т. 1, с. 159) <= древнерусское образование от ветъхыи – ‘старый’ посредством суффикса -ина: ветъшина – ветчина после падения редуцированных в силу ассимиляции согласных *t* и *ш*. Ср. свежина (КЭСРЯ, с. 78), древнерусское ветчины и свъжины, часто также ветчина наряду с ветшина, салце ветшиное. Принимая во внимание это старое написание и параллельное образование свежина ‘свежее, несоленое мясо, особенно свиное’ (от свежий), следует признать весьма вероятным объяснение от ветхий (ЭСРЯ, т. 1, с. 307–308), < 170. ветчин(а) (ССРЯ, т. 1, с. 164) ≠ бел. вяндліна – вэнджанае прасоленае мяса, сала (ТСБМ, т. 1, с. 600) <= з польскага wędlina ад wędzić (ЭСБМ, т. 2, с. 301) < вянд-лін-(а) ← вэн-дзіць (ССБМ, с. 83).

II. Отдельно выделена группа собственно-русских универбов, которые в белорусском языке являются заимствованиями из русского языка. В этой группе выделены следующие типы:

1. Русские универбы, исторически образованные на базе адъективно-субстантивного словосочетания с суффиксацией и являющиеся отадъективными производными в современном русском языке; в белорусском языке соответствующие дериваты являются русскими заимствованиями. Модель: рус. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← A/] – бел. [N <= {рус. S_{suf} ← A + [N] + suf}]: рус. ветрянка² Разг. – ветряная оспа, ◇ ветряная оспа – инфекционная детская болезнь (МАС, т. 1, с. 159) <= собственно-русское, образовано с помощью суффикса -к- на базе фразеологизма ветряная оспа (КЭСРЯ, с. 78) < ветрян-к-а II Оспа ← ветряный (ССРЯ, т. 1, с. 163) – бел. вятранка Разм. – ветраная воспа (ТСБМ, т. 1, с. 604), ○ ветраная воспа – инфекційная дзіцячая хвароба (ТСБМ, т. 1, с. 484; с. 506) <= утварэнне на базе выразу ветраная воспа шляхам семан-

тычнай кандэнсацыі з суфіксам -к-. Беларускае вятранка, верагодна, з рускай мовы (ЭСБМ, т. 2, с. 332); рус. винтовка – ружье с винтовыми нарезами на канале ствола (~ винтовое ружье) (МАС, т. 1, с. 176) <= собственно-русское, образовано с помощью суффикса -к- на базе словосочетания винтовое ружье (КЭСРЯ, с. 82) < винтов-к(а) ← винтовой (ССРЯ, т. 1, с. 173) – бел. вінтоўка – ружжо са спіральнай нарэзкай ў канале ствала (~ вінтавое ружжо) (ТСБЛМ, с. 143) <= утворана ад прыметніка винтовой пры дапамозе суфікса -к-. Беларуская лексема запазычана з рускай мовы (ЭСБМ, т. 2, с. 151).

2. Русские универбы, образованные на базе адъективно-субстантивных словосочетаний с суффиксацией с диахронической и синхронической точек зрения, в белорусском языке универб также заимствован из русского языка. Модель: рус. [N <= {A + [N] + suf} < /A + [N] + suf/] – бел. [N <= {рус. S_{suf} ← A + [N] + suf}]: рус. антоновка – 2. Крупные ароматные, кисло-сладкие яблоки яблони зимнего сорта, ◇ антоновские яблоки – то же, что антоновка (во 2 знач.) (МАС, т. 1, с. 40) <= собственно-русское, образовалось на основе словосочетания антоновское яблоко посредством суффикса -к(а). Буквальное значение – ‘яблоко из антонова’ (КЭСРЯ, с. 27) < антонов-к-а ← антонов(ские яблоки) (ССРЯ, т. 1, с. 71) – бел. антонаўка – 2. Плод яблыні, на якой растуць буйныя, жоўтыя віннакіслыя яблыкі (~ антонаўскія яблыкі) (ТСБМ, т. 1, с. 236) <= у рускіх слоўніках з 1843 г., з рускай у іншыя славянскія мовы (ЭСБМ, т. 1, с. 116);

Отдельного внимания требует рассмотрение универбов рус. маковка и макушка – бел. макаўка и макушка, являющиеся полисемичными в двух сопоставляемых языках. Слова рус. маковка 1 ← (~ маковая коробочка) – бел. макаўка 1 ← (~ маковая коробочка) исторически образованы на базе адъективно-субстантивного словосочетания с суффиксацией, русская лексема имеет двойную мотивацию (существительным и прилагательным) в современном русском языке и является отсубстантивным образованием в белорусском языке. Модель: рус. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← S = A/] – бел. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← S/]: рус. маковка – 1. Плод, семенная ко-

робочка мака, имеющая округлую форму (~ *маковая коробочка*) (МАС, т. 2, с. 217) <= собственно-русское, первоначально слово обозначало только головку мака. Отсюда *маковка* ← *маковая головка* (КЭСРЯ, с. 253) < *мак-овк-а* I 1 ← *мак* и *маков-к(а)* I 2 ← *маковый* (ССРЯ, т. 1, с. 566) – бел. *макаўка* – 1. Плод маку – каробачка, дзе знаходзіцца насенне (~ *макавая каробачка*) (ТСБМ, т. 3, с. 87) <= ‘плод маку, галоўка’, у выніку намінацыі з *макавая галоўка*. Да *мак* (ЭСБМ, т. 6, с. 172) < *мак-аўк-(а)* ← *мак* (ССБМ, с. 180). Синонимичные универбы-полисеманты рус. *маковка* 3 ← (~ *маковая головка*) (купол церкви), *маковка* 4, 5 || *макушка* 1, 2 ← (~ *маковая головка*) – бел. *макаўка* 2 ← (~ *маковая галоўка*) (купал царквы), *макаўка* 3, 4 || *макушка* 1, 2 ← (~ *маковая галоўка*), в которых лексемы рус. *маковка* 3, 4, 5 – бел. *макаўка* 2, 3, 4 получили свои значения «на основе сходства предметов по форме или по расположению частей название было перенесено и на другие предметы» (КЭСРЯ, с. 253). Исторически русское слово было производным, имело членимую основу, с позиции синхронного словообразования слово является непродизвольным и имеет нечленимую основу, но является отсубстантивным образованием в белорусском языке. Модель: рус. [N <= {A + [N] + suf} < /S/] – бел. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← S/]: рус. *маковка* – 3. Глава церковного здания (~ *маковая головка*). 4. Разг. То же, что макушка (в 1 знач.) (~ *маковая головка*). 5. То же, что макушка (во 2 знач.) (~ *маковая головка*) (МАС, т. 2, с. 217) <= ‘вершина, макушка, купол’ (КЭСРЯ, с. 253) < 52. *Маковка* II *Купол церковного здания*. Ср. макушка (ССРЯ, т. 1, с. 567) – бел. *макаўка* – 2. Разм. Купал царквы (~ *маковая галоўка*). 3. Верхняя частка, вяршыня чаго-н. (~ *макавая галоўка*). 4. Верхняя частка галавы (~ *макавая галоўка*) (ТСБМ, т. 3, с. 87) <= ‘верхняя частка чаго-небудзь (галавы, купала царквы, гары)’ < *мак-аўк-(а)* ← *мак* (ССБМ, с. 180). Рассмотрим универбы рус. *макушка* 1, 2 – бел. *макушка* 1, 2, где ранее русское слово являлось производным, основа была членимая, а с точки зрения синхронного словообразования слово непродизвольное с нечленимой основой, как рус. *маковка* 3, 4, 5, *маковка* II (в ССРЯ) – бел. *макаўка* 2, 3, 4 и является отсубстантивным образованием в белорусском языке: рус.

макушка – 1. Верхняя конечность, вершина чего-л. (~ *маковая головка*). 2. Верхняя часть головы (~ *маковая головка*) (МАС, т. 2, с. 218) <= собственно-русское, макушка первоначально обозначало только головку мака. См. маковка (КЭСРЯ, с. 253) < 59. *макушк(а)* ср. маковка II (ССРЯ, т. 1, с. 567) – бел. *макушка* – 1. Вяршыня чаго-н., верхавіна (~ *макавая галоўка*). 2. Верхняя частка галавы, макаўка (~ *маковая галоўка*) (ТСБМ, т. 3, с. 88) <= ‘вяршыня, верхавіна дрэва, гары’, ‘верхняя частка галавы, макаўка’. Усходнеславянскае утварэнне (ЭСБМ, т. 6, с. 177) < *мак-аўк-(а)* ← *мак* (ССБМ, с. 180).

III. В некоторых случаях наблюдается отсутствие универбы в русском языке, когда белорусскому универбу в близкородственном языке соответствует словосочетание «прилагательное + существительное» или существительное, не являющееся универбом. Относительно образования отсубстантивных белорусских универбов можно выделить типы:

1. Исторически белорусский универб образован на базе адъективно-субстантивного словосочетания с суффиксацией, а в современном белорусском с позиции современного словообразования является суффиксальным отсубстантивным производным. Модель: рус. [A + N / S] ≠ бел. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{suf} ← S/]: рус. Ø (*носовой платок*) (БРС, т. 2, с. 528) ≠ бел. *насадка* Абл. – *насава хустачка* (ТСБМ, т. 3, с. 304) <= вынік семантычнай кандэнсацыі спалучэння *насава хустачка*. Да *нос* (ЭСБМ, т. 7, с. 251) < *нас-атк-(а)* ← *нос* (ССБМ, с. 204), рус. Ø (*лопата*) (БРС, т. 1, с. 885) ≠ бел. *жалязняк*² Абл. – Рыдлёўка (~ *жалезная лапата*) (ТСБМ, т. 2, с. 250) <= утвора на ў выніку кандэнсацыі са спалучэння *жалезная лапата* пры дапамозе суфікса *-як* (ЭСБМ, т. 3, с. 208).

2. Белорусский универб ранее был образован на базе адъективно-субстантивного словосочетания с суффиксацией, а в современном белорусском словообразовании представлен как дериват, образованный приставочно-суффиксальным способом от существительного. Модель: рус. [S] ≠ бел. [N <= {A + [N] + suf} < /S_{pr-suf} ← S/]: рус. Ø (*скатерть*) (БРС, т. 2, с. 536) ≠ бел. *настольнік* – кавалак спецыяльна апрацаванай тканіны, якой засцілаюць стол;

абрус (~ настольная тканіна) (ТСБМ, т. 3, с. 315) <=> узнікла ў выніку семантычнай кандэнсацыі словазлучэння *настольная скацэрка*. Да *стол* (ЭСБМ, т. 7, с. 257) < *настоль-нік* ← *стол* (ССБМ, с. 205).

IV. Универбы, представляющие собой прямые заимствования, которые делятся на следующие типы:

1. Заимствования из старославянского языка в двух языках, где выделяются:

а) универбы, исторически образованные от существительных, имеющие членимую основу, но с позиции современного словообразования слова являются непроизводными с нечленимой основой. Модель: рус. = бел. [N <=> {старосл. S + suf} < /S/]: рус. *глаголица* – одна из двух (наряду с кириллицей) древнейших славянских азбук, отличающаяся от нее формой букв (~ *глаголическая азбука*) (НБТСРЯ, с. 206) <=> заимствовано из старосл., где образовано с помощью суффикса *-ица* от *глаголь* – ‘речь, слово’ (КЭСРЯ, с. 104) < 263. *глаголиц(а)* (ССРЯ, т. 1, с. 220) = бел. *глаголица* – одна з двюх азбук старасл. Мовы (~ *глаголичная азбука*) (ТСБМ, т. 2, с. 54) <=> утварэнне ад старасл. *глаголь* ‘слова’ (ЭСБМ, т. 3, с. 91);

б) отсубстантивные универбы с точки зрения диахронического и синхронического словообразования. Модель: рус. = бел. [N <=> {старосл. S + suf} < /S_{suf} ← S/]: рус. *кириллица* – одна из двух азбук старославянского языка, легшая в основу русского и некоторых других славянских алфавитов (НБТСРЯ, с. 429) <=> заимствовано из старосл., в котором образовано с помощью суффикса *-ица* от собственного существительного *Кирилл* – имени славянского просветителя (КЭСРЯ, с. 195) < *кирилл(-иц-а)* ← *Кирилл* (ССРЯ, т. 1, с. 430) = бел. *кірыліца* – одна з двюх стараславянскіх азбук, якая лягла ў аснову рускага, беларускага, украінскага і іншых алфавітаў. [Ад імя славянскага асветніка IX ст. Кірылы, які склаў гэту азбуку] (~ *кірыліцкая азбука*) (ТСБМ, т. 2, с. 689).

2. Слова, образованные от усеченных основ иноязычных прилагательных. В русском и белорусском языках универбы являются непроизводными с нечленимой основой. Здесь выделяются заимствования:

а) из греческого. Модель: рус. = бел. [N <=> {греч. A} < (S)]: рус. *каустик* – техническое название гидроокиси натрия, ед-

кий натр. [От греч. *καυστικός* ‘жгучий’] (МАС, т. 2, с. 42) ← ◇ *каустическая сода* – то же, что *каустик* (МАС, т. 2, с. 42) < 335. *каустик* (ССРЯ, т. 1, с. 421) = бел. *каўстык* – тэхнічная назва едкіх шчолачаў. [Ад грэч. *kaustikos* ‘пякучы’] (ТСБМ, т. 2, с. 666) ← ○ *каўстычная сода* – тэхнічная назва едкага натру (ТСБМ, т. 2, с. 666; т. 5 (1), с. 230);

б) из французского. Модель: рус. = бел. [N <=> {франц. A} < (S)]: рус. *нанка* – сорт грубой хлопчатобумажной ткани, чаще желтого цвета, вышедшей теперь из употребления (~ *нанкинская парча*) (МАС, т. 2, с. 375) <=> заимствование из франц. Ткань названа французами *nankin* по имени китайского города Нанкина (КЭСРЯ, с. 282) < 58. *нанк(а)* (ССРЯ, т. 1, с. 652) – бел. *нанка* – сорт грубай баваўнянай тканіны, найчасцей жоўтага колеру (~ *нанкінская парча*) (ТСБМ, т. 3, с. 276).

V. Универбы, прошедшие сложный путь заимствований и пришедшие в русский и белорусский языки посредством языков-посредников. Выделяются следующие случаи:

1. Заимствования из чешского языка посредством польского. В данном случае существительные являются непроизводными с нечленимой основой с позиции синхронного словообразования. Модель: рус. = бел. [N <=> {польск. ← чешск. S_{suf}} < /S/]: рус. *Полька*¹ – 1. Чешский национальный танец, получивший распространение в качестве бального (~ *польский танец*) (НСРЯ, т. 2, с. 209–210) <=> ‘танец’, через посредство польск. из чешск. *půlka* ‘половинка’, корень *půl-* ‘пол’ (КЭСРЯ, с. 353) < 836. *польк(а)* I *Танец* (ССРЯ, т. 1, с. 794) = бел. *Полька*² – танец у хуткім тэмпе, а таксама музыка да гэтага танца (~ *польскі танец*) (ТСБМ, т. 4, с. 290).

2. Французские заимствования, происходящие из латинского, восходящие к греческому первоисточнику, где существительные в иностранных языках и современном русском языке непроизводные с нечленимой основой. Модель: рус. = бел. [N <=> {франц. ← лат. ← греч. (S)} < (S)]: рус. *пластика* – 4. Мед. *пластическая операция* (МАС, т. 3, с. 134) <=> заимствовано из франц. Франц. *plastique* из народно-лат. *plastica*, которое, в свою очередь, передает греч. *plastikē* (technē) (КЭСРЯ, с. 341) < 519. *Пластик(а)* (ССРЯ, т. 1, с. 759) = бел. лепшае

выйсце – хірургічная *пластыка* (БНК) ← *пластычная аперацыя* (ТСБМ, т. 4, с. 269).

3. Иноязычные лексемы из *турецкого* под воздействием *французского* и *итальянского* языков, восходящие к *греческому*, где исторически наблюдается *переоформление суффикса, основа* в современном *русском* языке *непроизводная* и *нечленимая*. Модель: рус. = бел. [N ≤ {тур. ← франц. / ит. ← греч. S_{suf}} < (S)]: рус. *фисташка* – 1. Южное дерево (или кустарник) с перистыми листьями, дающее плоды в виде небольшого ореха ← ◇ *фисташковое дерево* – то же, что *фисташка* (в 1 знач.) (МАС, т. 4, с. 468) ≤ заимствовано из тур. *fıstık*, но подверглось морфологическому воздействию франц. *pistache* из ит. *pistacchio* (ЭСРЯ, т. 4, с. 197) с переоформлением посредством суффикса *-к(а)* (КЭСРЯ, с. 474). Названия восходят к греч. *πιστάκιον* (ЭСРЯ, т. 4, с. 197) < 198. *фисташк(а)* (ССРЯ, т. 2, с. 311) = бел. *фісташка* – 1. Паўднёвае пладовае дрэва з перыстымі лістамі сямейства сумахавых (~ *фісташкавае дрэва*) (ТСБМ, т. 5(2), с. 137).

VI. Универбы, образованные от *иноязычных словосочетаний*, представляющие собой *кальки*. Можно выделить случаи:

1. С позиции *диахронического* словообразования *русское* слово восходит к *латинскому словосочетанию*, а с точки зрения *синхронического* подхода является *дериватом с двойной мотивацией* и рассматривается как *производное* от *существительного* и от *прилагательного*, соответствующий универб в *белорусском* языке *исторически* восходит к *литовской* кальке. Модель: рус. [N ≤ {лат. A + N} < /S_{suf} ← S = A/] ≠ бел. [N ≤ {лит. A + N}]: рус. *медянка*¹ – 1. Неядовитая змея семейства ужей бурого или серо-бурого цвета (~ *медяная змея*) (НСРЯ, т. 1, с. 848) ≤ ‘змея’ ‘*Coronella austriaca*’. Благодаря медно-красному цвету чешуи некоторых особей (КЭСРЯ, с. 260) < *мед-янк-а* 1 ← *медь*, *мед-янк-а* 2 ← *медяный* (ССРЯ, т. 1, с. 584) ≠ бел. *мядзянка* – 1. Неядавітая змяя бурага або шэрага колеру (~ *медная змяя*) (ТСБМ,

т. 3, с. 190) ≤ калька лит. *varinis žaltys* ‘медны вуж’ (ЭСБМ, т. 7, с. 5).

2. Универб *русского* языка восходит к кальке *латинского* языка, представленный с позиции *современного* словообразования как дериват, образованный на базе *адъективно-субстантивного словосочетания с суффиксацией*, в *белорусском* языке наблюдается *отсутствие универба*, где русскому универбу соответствует словосочетание «прилагательное + существительное». Модель: рус. [N ≤ {лат. A + N} < /S_{suf} ← A + [N] + suf] ≠ бел. [A + N]: рус. *копорка*¹ Разг.-сниж. – *копорский чай* (НСРЯ, т. 1, с. 713) ≤ растение лат. «*Epilobium angustifolium*» ‘кипрей узколистый’, в сушеном виде используется вместо чая, отсюда название *копорский чай* (ЭСРЯ, т. 2, с. 319) < *копорк-а* ← *копор(ский чай)* (ССРЯ, т. 1, с. 472) – бел. *Ў* (*капорскі чай*) (РБС, т. 1, с. 664).

Заключение

Наблюдение, проведенное за универбами в диахроническом и синхроническом аспектах в русском и белорусском языках, позволяет сделать следующие выводы.

1. Благодаря диахронному и синхронному анализу представляется полная картина происхождения номинаций-универбов, а исследование универбов в диахроническом и синхроническом аспектах помогает раскрыть связи исследуемых слов.

2. При исследовании универбов с позиции диахронического словообразования выявляются истинные исторические связи (в т. ч. утраченные в ходе развития языка), что касается производности слов и членности основ.

3. Универбы в синхронном словообразовании представлены как отсубстантивные и отадъективные дериваты, образованные по регулярным моделям или являющиеся непроизводными, соответственно, результаты диахронического словообразования могут отличаться от результатов синхронического словообразования.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

БНК – Беларускі N-корпус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bnkorporus.info/-index.html>. – Дата доступа: 04.05.2021.

БРС – Беларуска-рускі слоўнік : у 3 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства ; рэд. К. К. Атраховіч (К. Крапіва). – Мінск : Беларус. Энцыкл., 2003. – 3 т.

КЭСРЯ – Шанский, Н. М. Краткий этимологический словарь русского языка / Н. М. Шанский ; под ред. С. Г. Бархударова. – М. : Просвещение, 1975. – 543 с.

МАС – Словарь русского языка : в 4 т. / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., 1985–1988. – 4 т.

НБТСРЯ – Новейший большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; под ред. С. А. Кузнецова. – М. ; СПб. : Рипол-Норинт, 2008. – 1534 с.

НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/new/>. – Дата доступа: 04.05.2021.

НСРЯ – Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз. 2001. – 2 т.

РБС – Русско-белорусский словарь : в 3 т. / НАН Беларусі, Ін-т языкознания. – Минск : Беларус. Энцыкл., 2002. – 3 т.

ССБМ – Бардовіч, А. М. Словаўтваральны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, М. М. Круталевіч, А. А. Лукашанец. – Мінск : Беларус. навука, 2000. – 413 с.

ССРЯ – Тихонов, А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. / А. Н. Тихонов. – М. : Рус. яз., 1990. – 2 т.

ТСБЛМ – Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даследаванняў беларус. культуры, мовы і літ., Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; уклад.: І. Л. Капылоў [і інш.] ; пад рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя Пётруся Броўкі, 2016. – 967 с.

ТСБМ – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т., 6 кн. / Акад. навук БССР, Ін-т мовазнаўства ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). – Мінск : Беларус. Савец. Энцыкл., 1977–1984. – 5 т., 6 кн.

ЭСБМ – Этымалагічны слоўнік беларускай мовы : у 14 т. / Акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : Навука і тэхніка, 1978–2017. – 14 т.

ЭСРЯ – Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер ; пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева ; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – М. : Прогресс, 1986–1987. – 4 т.

Бел. – белорусское; **греч./грэч.** – греческое; **ит.** – итальянское; **літ.** – літоўскае; **лат.** – латынское; **польск.** – польское; **рус.** – русское; **старосл.** – старославянское; **тур.** – турецкое; **франц.** – французское; **чешск.** – чешское.

А – прилагательное; **А + [N]** – адъективно-субстантивное словосочетание; **N** – универб; **S** – существительное; **N1 etc.** – универб на базе многозначности; **N^{1etc.} / N1 etc.** – универб на базе омонимии; **S_{pr-suf}** – приставочно-суффиксальное образование; **S_{suf}** – суффиксальное образование; **suf** – суффикс; **V** – глагол; **(S)** – непроеизводное существительное; **//** – синхроническое словообразование; **{}** – диахроническое словообразование; **||** – синонимичные варианты; **=** – тождество; **≠** – различие; **~** – потенциальное атрибутивно-субстантивное словосочетание; **<** – отсылка к словообразованию; **<=** – отсылка к этимологии; **◇/○** – устойчивое сочетание; **∅** – отсутствие универба.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лукашанец, А. Універбацыя/універбізацыя: сутнасць паняцця і месца ў тэрмінасістэме словаўтварэння [Электронны рэсурс] / А. Лукашанец // *Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : zb. radova. Osamnaesta Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. kom. slavista, Sarajevo, 4–7 apr. 2017 / ured. Amela Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 248–263. – Режим доступа: <http://iml.basnet.by/files/files/KSS/Sarajevo%202018.pdf>. – Дата доступа: 09.04.2021.*

2. Сидоренко, О. М. Про паняття універбізацыі в сучасному слов'янському мовознавстві / О. М. Сидоренко // *Мовознавство. – 1992. – № 4. – С. 42–47.*

3. Карпіловська, Є. А. Універбацыя в колі іншых спосабів мовной кампрэсіі [Электронный ресурс] / Є. А. Карпіловська // *Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : zb. radova. Osamnaesta Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. kom. slavista., Sarajevo, 4–7*

apr. 2017 ; ured. Amela Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 169–180. – Режим доступа: <http://www.slavistickikomitet.ba/Univerbacija/Univerbizacijauslavenskimjezicima.pdf>. – Дата доступа: 09.04.2021.

4. Вештарт, Г. В. Універбізаванья састаўныя найменні ў лексіцы ежы / Г. В. Вештарт // Словообразование и номинативная деривация в славянских языках : тез. докл. респ. конф., Гродно, 26–28 мая 1982 г. : в 2 ч. / редкол.: В. М. Никитевич (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 1982. – Ч. 1. – С. 173–175.

5. Копоть, Л. В. Фитонимы, подвергшиеся универбации: диахронный аспект / Л. В. Копоть // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2, Филология и искусствоведение. – 2014. – Вып. 2 (140). – С. 54–58.

6. Азарх, Ю. С. Словообразование и формобразование существительных в истории русского языка / Ю. С. Азарх ; отв. ред.: Р. И. Аванесов, В. В. Иванов. – М. : Наука, 1984. – 247 с.

REFERENCES

1. Lukashanec, A. Univerbacija/univerbizacija: sutnasc' paniaccia i miesca u terminasistemie slovautvarennia [Elektronny riesurs] / A. Lukashanec // Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : zb. radova. Osamnaesta Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. kom. slavista, Sarajevo, 4–7 apr. 2017 / ured. Amela Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 248–263. – Riezhim dostupa: <http://iml.basnet.by/files/files/KSS/Sarajevo%202018.pdf>. – Data dostupa: 09.04.2021.

2. Sidorenko, O. M. Pro poniattia univerbicii v suchasnomu slov'jans'komu movoznavstvi / O. M. Sidorenko // Movoznavstvo. – 1992. – № 4. – S. 42–47.

3. Karpilovs'ka, Ye. A. Univerbacija v koli inshikh sposobiv movnoji kompresiji [Elektronny riesurs] / Ye. A. Karpilovs'ka // Univerbacija/Univerbizacija u slavenskim jezicima : zb. radova. Osamnaesta Međunar. nauč. konf. Komisije za tvorbu riječi Međunar. kom. slavista., Sarajevo, 4–7 apr. 2017 ; ured. Amela Šehović. – Sarajevo, 2018. – S. 169–180. – Riezhim dostupa: <http://www.slavistickikomitet.ba/Univerbacija/Univerbizacijauslavenskimjezicima.pdf>. – Data dostupa: 09.04.2021.

4. Vieshtart, G. V. Univerbizavanyja sastaunyja najmienni u lieksicy jezhy / G. V. Vieshtart // Slovoobrazovanije i nominativnaja dierivacija v slavianskikh jazykakh : tez. dokl. riesp. konf., Grodno, 26–28 maja 1982 g. : v 2 ch. / riedkol.: V. M. Nikitievich (otv. ried.) [i dr.]. – Grodno, 1982. – Ch. 1. – S. 173–175.

5. Kopot', L. V. Fitonimy, podvierngshijesia univerbicii: diakhronnyj aspiekt / L. V. Kopot' // Viestn. Adyg. gos. un-ta. Sier. 2, Filologija i iskusstvoviedienije. – 2014. – Vyp. 2 (140). – S. 54–58.

6. Azarkh, Yu. S. Slovoobrazovanije i formoobrazovanije sushchiestvitel'nykh v istorii russkogo jazyka / Yu. S. Azarkh ; otv. ried.: R. I. Avanesov, V. V. Ivanov. – M. : Nauka, 1984. – 247 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.09.2021

УДК 81'373.47

Анастасія Александровна Галынская
аспірант каф. тэарэтычнага і славянскага языкознання
Белорусскага дзяржаўнага ўніверсітэта

Anastasiya Halynskaya
Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Slavonic Linguistics
of the Belarusian State University
e-mail: solovyova.a.25@gmail.com

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ДЕРИВАТЫ, ОБРАЗОВАННЫЕ ОТ РУССКИХ И АНГЛИЙСКИХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ДЕНЕГ И ФИНАНСОВЫХ ОПЕРАЦИЙ

Рассмотрены семантические дериваты 100 первых по частотности производных обозначений денег, платежей, финансовых операций в английском языке и 100 первых по частотности производных экономических обозначений в русском языке, а также их производных. Исследовательский корпус обозначений был сформирован путем компонентного анализа словарных дефиниций в Collins English Dictionary и в Большом толковом словаре русского языка под ред. С. А. Кузнецова. Рассмотрены основные модели изменений в структуре семантических дериватов, образованных от экономических обозначений, и их продуктивность: метонимические и метафорические процессы как способы детерминологизации или выхода в иную терминологию и сужение, в т. ч. терминологизация лексического значения слова. Среди финансовых обозначений наибольшая продуктивность семантической деривации характерна для подкорпуса английских производных обозначений. Среди выявленных моделей семантической деривации самыми продуктивными процессами, происходящими в производной и производной финансовой лексике русского и английского языков, является детерминологизация значения, произошедшая в результате метафоризации.

Ключевые слова: обозначения денег и платежей, семантическая деривация, метонимия, метафора, терминологизация, детерминологизация, конверсия.

Semantic Derivatives Formed from Russian and English Designations of Money and Financial Transactions

Semantic derivatives of the first 100 in terms of frequency of non-derivative designations of money, payments, financial transactions in English and 100 of the first in frequency of non-derivative economic designations in Russian, as well as their derivatives are considered. The research corpus of designations was formed by componential analysis of definitions in the Collins English Dictionary and in the Big Explanatory Dictionary of the Russian Language, ed. by S. A. Kuznetsov. The main models of changes in the structure of semantic derivatives, formed from economic designations, and their productivity are considered: metonymic and metaphorical processes as ways of determinologization or entering a different terminology and narrowing, including terminology of the lexical meaning of a word. The study showed that among financial designations the highest productivity of semantic derivation is in the subcorpus of English non-derivative designations. Among the identified models of semantic derivation, the most productive processes occurring in the non-derivative and derivative financial vocabulary of the Russian and English languages is the determinologization of meaning, which occurred as a result of metaphorization.

Key words: designations of money and payments, semantic derivation, metonymy, metaphor, terminologization, determinologisation, conversion.

Введение

Семантическая деривация – это образование у слова новой, дополнительной семантики. Данный процесс происходит за счет расширения, сужения или сдвига объе-

ма слова или за счет метафорических, метонимических или функциональных переносов.

На семантические преобразования в семантической структуре слова одним из первых обратил внимание В. В. Виноградов. Семантический путь словообразования рассматривался им как «переосмысление предыдущих слов, образованием омонимов путем деления слова на две части» [1, с. 162]. Затем появилась работа А. А. Потемни, в которой он отметил, что сочетание несколь-

Научный руководитель – Н. Б. Мечковская, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры тэарэтычнага і славянскага языкознання Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

ких значений в одном слове невозможно и многозначности как таковой не существует: «На самом деле есть только однозвучность различных слов, т. е. то свойство, что различные слова могут иметь одни и те же звуки» [2, с. 15].

Л. В. Щерба также поддержал идею о несуществовании многозначности: «На самом деле столько слов, сколько данное фактическое слово имеет значений» [3, с. 117].

Лингвисты относятся к данной проблеме неоднозначно. Ю. Д. Апресян [4, с. 175, 184], А. А. Зализняк [5, с. 13–25], Н. Б. Мечковская [6, с. 217–218] и др. признают существование многозначных слов и рассматривают семантическую деривацию как образование новых значений у слова. Например, В. М. Марков, рассматривает процесс семантической деривации как «скачок в виде акта рождения нового слова, возникающий в результате накопления различных ассоциаций по мере употребления слова» [7, с. 125]. По мнению Е. В. Падучевой семантическая деривация – это образование производных номинативных единиц от исходных слов без изменения формы знака [8, с. 395–417].

В отличие от других видов дериваций процессы семантической деривации не имеют такой конечной цели, как образование нового слова. Однако часто семантическую деривацию можно рассматривать как начальную точку семантического словообразования либо как особый этап развития семантической системы слова [9, с. 36–47].

Материалы и методы исследования

Понятие семантической деривации охватывает ряд семантических трансформаций, включающих расширение или сужение семантического объема слова, которые могут происходить за счет метафорических, метонимических, функциональных переносов.

Целью данного исследования является определение продуктивности способов семантической деривации производных и производных русских и английских обозначений денег, платежей, финансовых операций, образованных от 100 самых часто употребляемых производных экономических обозначений, выявленных по Частотному словарю современного русского языка О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова (online) и Collins Online English Dictionary. Отбор не-

производных лексем, относящихся к обозначениям денег, платежей, финансовых операций, проводился путем компонентного анализа словарных дефиниций на основе Большого толкового словаря русского языка под редакцией С. А. Кузнецова (2000) и Collins Online English Dictionary.

Если в толковании присутствует хотя бы одна лексема, принадлежащая полю ‘деньги, платежи финансовые операции’ (*плата, стоимость, доход, цена, монета, финансы, долг, рынок, торг, счет, деньги, платить, прибыль, купить, продать, средства, состояние, сделка* и их морфемные дериваты), т. е. основания включить проблемное слово в исследуемый подкорпус. Например, лексема *базар* определяется так: ‘предпраздничная или сезонная торговля, место такой торговли’. В дефиниции слова имеется существительное *торговля*, являющееся дериватом ядерного слова *торг*, следовательно, данная лексема может быть включена в подкорпус ‘деньги и платежи’. Лексема *банкрот* определяется так: ‘тот, кто разорился и не способен расплатиться с кредиторами по долговым обязательствам’. В дефиниции слова имеются лексемы *расплатиться, долговым*, являющиеся дериватами ядерных слов *плата, долг*, следовательно, данная лексема может быть включена в подкорпус ‘деньги и платежи’.

В подкорпусе производных обозначений (100 русских и 100 английских единиц) выявлено 105 русских семантических дериватов и 527 английских. Среди производных обозначений (236 русских и 185 английских единиц) выявлено 66 русских семантических дериватов и 145 английских.

Результаты и их обсуждение

Различия между производными и производными обозначениями денег, финансовых операций в русском и английском языках по степени использования семантической деривации. Количественное и процентное соотношение семантических дериватов среди производных и производных экономических обозначений представлено в таблице 1 (количество семантических дериватов, образованных от производных и производных обозначений, показывает числитель, в знаменателе указано суммарное количество обозначений в анализируемом подкорпусе; ранг, указы-

вающий на продуктивность семантической деривации среди анализируемых обозначений, выявленный в соотношении с удель-

ным весом экономических семантических дериватов в русском и английском языках, обозначен римскими цифрами).

Таблица 1. – Количество и процент семантических дериватов, образованных от обозначений денег, платежей, финансовых операций

Обозначения	Семантические дериваты обозначений денег и финансовых операций	
	русский язык	английский язык
Непроизводные	105/100 (105 %) II	527/100 (527 %) I
Производные	66/236 (28 %) IV	145/185 (78,4 %) III

Среди обозначений денег, платежей, финансовых операций наибольшая степень (527 %) использования семантической деривации характерна для подкорпуса английских непроизводных обозначений. Для лексики английского языка в большей мере, чем для русского, свойственны случаи увеличения семантической цепочки посредством производных значений именно в рамках одной модели (*assets – anything owned that has exchange value* ‘всё, что имеет меновую стоимость’ → *a valuable or desirable thing to have* ‘ценная или желанная вещь’ → [pl.] (*accounting*) *all the entries on a balance sheet showing the entire resources of a person or business, tangible and intangible, including accounts and notes receivable, cash, inventory, equipment, real estate, goodwill, etc.* [мн. ч.] (*бухгалт.*) ‘все записи в балансе, показывающие все ресурсы человека или бизнеса, материальные и нематериальные, включая счета и векселя, денежные средства, инвентарь, оборудование, недвижимость и т. д.’).

Различие русского и английского подкорпусов непроизводных обозначений по характеру семантической деривации

Терминологическое сужение неспециального значения слов. Уточнение или конкретизация значения за счет уменьшения количества семантических значений слова приводит к сужению значения (*премия* ‘награда (денежная, в виде ценной вещи и т. п.) за успехи, заслуги в какой-л. области деятельности’ → ‘(финанс.) разница между биржевой и номинальной стоимостью ценной бумаги’ → ‘(финанс.) денежная сумма, уплачиваемая страхователем страховому учреждению за риск, который оно несёт’; *demand* ‘то, что требует особых усилий или жертв’ → ‘количество товара,

которое потребители желают и могут приобрести по определенной цене’).

Метонимические переносы, расширяющие значения непроизводных экономических обозначений. Особым видом семантической деривации, при котором есть мотивированность между производящим и производным значением по смежности, является метонимизация. В ряду русских и английских обозначений денег и финансовых операций метонимический перенос наблюдается в основном по следующим моделям: с материала на изделия из него, например, ‘драгоценный металл’ и ‘деньги из драгоценного металла’ (*gold a dense inert bright yellow element that is the most malleable and ductile metal, occurring in rocks and alluvial deposits: used as a monetary standard and in jewelry, dentistry, and plating* ‘плотный инертный ярко-желтый элемент, который является наиболее ковким и пластичным металлом, встречающимся в горных породах и аллювиальных отложениях: используется в качестве денежного стандарта, а также в ювелирных изделиях, стоматологии и гальванике’ → *a coin or coins made of this metal* ‘монета или монеты из этого металла’); с вида денежного взыскания на социальную организацию, учреждение, взыскующее данную денежную сумму, *акциз (устар., разг.)* ‘название управления, учреждения, собирающего такой налог’ → ‘акциз на табачные изделия’; с целого на часть и наоборот (*касса* ‘ящик’ → ‘деньги’; *грош* ‘медная монета достоинством в две копейки’ → (обычно мн.) ‘очень маленькая сумма денег; ‘очень низкая цена’).

Метонимия типа ‘содержимое – содержащее’ является самой продуктивной как в русском, так и в английском материале *импорт* ‘ввоз в какую-л. страну товаров из-за границы’ → (*собир., разг.*) ‘ввозимые из-за границы товары, изделия’; *аренда*

‘временное пользование недвижимым имуществом на договорных началах за соответствующую плату’ → ‘плата за такое пользование’; *bank* → *an institution offering certain financial services, such as the safekeeping of money, conversion of domestic into and from foreign currencies, lending of money at interest, and acceptance of bills of exchange* ‘учреждение, предлагающее определенные финансовые услуги, такие как хранение денег, конвертация национальной валюты в иностранную и обратно, ссуду денег под проценты и прием переводных векселей’ → *the building used by such an institution* ‘здание, используемое в качестве банка’).

При метонимический переносах, выявленных в исследуемых подкорпусах, осуществляется перенос имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию.

Метафора как способ детерминализации в образовании русских и английских производных экономических обозначений. Метафорический перенос является способом семантической деривации, который сопровождается связью по сходству материальной характеристики свойства между производящим и производным значением. При метафоризации осуществляется употребление слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений, для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении.

В подкорпусе русских и английских производных обозначений денег к метафорам можно отнести следующие единицы: (*базар* ‘предпраздничная, сезонная торговля; место такой торговли’ → ‘о беспорядочном крике, шуме где-либо’; *банкрот* ‘тот, кто разорился и не способен расплатиться с кредиторами по долговым обязательствам’ → ‘о том, кто потерпел неудачу, крах в чем-либо’; *стоит* ‘иметь ту или иную цену, денежную стоимость’ → ‘обладать для кого-л. какой-л. ценностью или значимостью; требовать каких-л. усилий, большого труда для своего осуществления’). Продуктивной моделью семантической деривации среди английских является метафорический перенос (*bribe* – *a reward*,

such as money or favour, given or offered for this purpose ‘вознаграждение, такое как деньги или услуга, предоставленная или предложенная для этой цели’ → *any persuasion or lure* ‘любые уговоры или соблазны’; *buy* – *to acquire by paying or promising to pay a sum of money or the equivalent*; *purchase* ‘приобретать путем уплаты или обещания уплаты денежной суммы или эквивалента; покупка’ → *to bribe or corrupt*; *hire by or as by bribery* ‘подкупать, давать взятку’, *gold* – *a dense inert bright yellow element that is the most malleable and ductile metal, occurring in rocks and alluvial deposits: used as a monetary standard and in jewelry, dentistry, and plating* ‘плотный инертный ярко-желтый элемент, который является наиболее ковким и пластичным металлом, встречающимся в горных породах и аллювиальных отложениях: используется в качестве денежного стандарта, а также в ювелирных изделиях, стоматологии и гальванике’ → *a deep yellow colour, sometimes with a brownish tinge* ‘темно-желтый цвет, иногда с коричневатым оттенком’).

Конверсия и ее продуктивность в образовании русских и английских производных обозначений денег, платежей и финансовых операций. Отдельные лингвисты, например, Н. З. Котелова, не включают в семантическую деривацию конверсию и рассматривают ее как вид морфологической деривации. Кроме того, у Е. А. Земской явление конверсии трактуется как отдельный (от морфемной деривации) способ словообразования – морфолого-синтаксический.

Исследователи аналитических языков, например, Дж. Эйто, видят в конверсии особый вид семантической деривации – осложненной грамматическими сдвигами. Проводя анализ лексем, в частности английских, мы сочли необходимым рассмотреть данное явление в качестве вида семантической деривации.

Как особый вид семантической деривации конверсия заключается в изменении как семантики слова, так и его грамматических характеристик, что ведет к его переходу в другой грамматический класс. Конверсия заметно продуктивна в языках аналитического строя (*bank* (n) ‘банк’ → (v) ‘класть деньги в банк; держать, иметь деньги в банке или сберкассе’; *cash* (n) ‘наличные деньги’ → (v) ‘превращать в наличные’; *cheap*

(adj) 'дешевый' → (adv) 'дешево'; *pay* (v) 'платить' → (n) 'плата' → (adj) 'платный'; *tax* (n) 'налог' → (v) облагать налогом; подвергать обложению. В подкорпусе производных экономических обозначений не отмечается ни один вид конверсии.

Различие русского и английского подкорпусов производных обозначений по характеру семантической деривации

Терминологизация и сужение значений производных обозначений денег и финансовых операций. В исследуемой экономической русской и английской лексике наблюдаются следующие виды семантической деривации:

1) терминологизация общеупотребительного слова (например, *заложить* 'положить, поместить куда-л., за что-л.' → 'отдать что-л. в залог под ссуду', *dealing – the act of one who deals*; *distribution* 'распределение, раздача' → *way of acting toward others* '(деловые) отношения');

2) развитие новых, более узких значений термина внутри или за пределами терминосистемы на основе действующих в языке метонимических или метафорических моделей (например, *инвеститура* 'акт передачи земельного владения феодалу' → 'утверждение католического епископа в духовном сане', *стоимость* 'выраженная в деньгах ценность чего-л. или величина затрат на что-л.' → 'общественный труд, затраченный на производство товара и овеществленный в этом товаре', *экономный* 'бережливо расходующий что-л., соблюдающий экономию' – 'требующий умеренных затрат, экономичный', *beneficiary – a person who gains or benefits in some way from something* 'лицо, оказавшееся в выигрыше, к выгоде которого что-л. происходит' → *law – a person entitled to receive funds or other property under a trust, will, or insurance policy* 'юр. лицо, имеющее право на получение денежных средств или другого имущества на основании траста, завещания или страхового полиса', *buyer – a person who buys something* 'покупатель' → *store employee ordering goods*, *store manager* 'сотрудник магазина заказывающий товары, заведующий магазином').

Переосмысление слов общелитературного языка (терминологизация), возможное благодаря смежности быденного и на-

учного понятия, было исторически первым и органическим способом создания исконных (не заимствованных) терминологических обозначений [10, с. 201; 11, с. 3]. Однако продуктивность семантической деривации среди источников образования новых русских терминологических обозначений относительно невелика. Так, в терминосистеме «Рыночная экономика» семантические дериваты составляют 1,3 % от общего количества терминов [12, с. 20]. Исследование английских производных обозначений показало обратное. В то время как продуктивность терминологизации в пределах русских исследуемых обозначений мала и составляет 10,6 %, в английском подкорпусе это самый активный процесс с долей в 22,1 %. Продуктивность расширения значения, ведущего к терминологизации среди русских и английских обозначений, составила 9,1 и 8,3 % от количества всех производных семантических дериватов соответственно.

Детерминологизация и расширение значений производных экономических обозначений. Из-за непрерывного взаимодействия общелитературной и специальной (в данном случае финансовой) лексики осуществляется расширение сферы употребления отдельных терминов, их переосмысление посредством метафорических и метонимических переносов. Как правило, специальные слова утрачивают свою «специальность» и приобретают новые общеупотребительные лексические значения (например, *банкротство* 'положение банкрота, неплатежеспособность' → 'неудача, крах в чем-то', *bankruptcy – the state, condition, or quality of being or becoming bankrupt* 'состояние или качество банкротства' → *complete failure; ruin* 'крах, провал', *базарный* 'относящийся к базару, рыночный' → 'такой, как на базаре', *capitalize – to convert (debt or retained earnings) into capital stock* 'превращать (долг или нераспределенную прибыль) в капитал, капитализировать' → *to take advantage (of); profit (by)* 'наживать тебе капитал, использовать что-л. для своей выгоды', *богатство* 'обилие материальных ценностей, большое состояние' → 'о чем-л. представляющимся ценным только для кого-то').

Метафорический перенос как способ детерминологизации значений. Переосмыс-

ление слов общего языка путем метафорического переноса является продуктивным источником производных обозначений денег и платежей. Метафорические переносы наиболее продуктивны в терминологиях, где большинство терминов (в силу специфики понятийного аппарата данной области знания) образуются на основе конкретной лексики (экономическая терминология, медицинская терминология, техническая терминология).

В исследуемых подкорпусах метафора выступает как средство, расширяющее значение слова и позволяющее значениям выходить за рамки терминосистемы (например, *рублевый* ‘обладающий достоинством в один рубль’ → ‘очень дешевый’, *wealthy – possessing wealth; affluent; rich* ‘богатый, состоятельный’ → *characterized by, or relating to wealth* ‘обильный, изобилующий (чем-л.)’, *онтом* ‘крупными партиями, большими количествами (о купле или продаже товаров)’ → ‘целиком и сразу’, *ценить* ‘назначать, определять цену кому-, чему-л., оценивать’ → ‘придавать особое значение кому-, чему-л., дорожить’, *субсидировать* ‘предоставить субсидию’ → ‘(шутл.) снабдить кого-либо деньгами’, *treasury – a storage place for treasure* ‘место для хранения сокровищ’ → *a collection or source of valuable items* ‘кладезь чего-либо ценного’).

Среди экономических обозначений **метонимические переносы** не являются продуктивным способом образования производных. В подкорпусе встречается всего один случай логической метонимии (*карманный* ‘приспособленный, удобный для

ношения в кармане (*карманные часы*)’ → ‘относящийся к текущим, ежедневным расходам (*карманные деньги*)’. Среди английских обозначений встречаются следующие метонимические модели:

1) ‘лицо – организация, должность’ (*subsidiary – a person who is subsidiary* ‘помощник’ → *short for subsidiary company* ‘дочерняя, подконтрольная компания’, *freighter – a person concerned with the loading or chartering of a ship* ‘фрахтовщик; грузоотправитель’ → *a ship or aircraft designed for transporting cargo* ‘грузовое судно’);

2) ‘процесс’ – ‘результат процесса’ (*donative – a gift or donation* ‘дар, пожертвование’ → *a benefice capable of being conferred as a gift* ‘благодетель, которую можно вручить в качестве подарка’, *investment – the act of investing money* ‘инвестирование; помещение капитала, денежных средств’ → *the amount by which the stock of capital (plant, machinery, materials, etc) in an enterprise or economy changes* ‘вложения в ценные бумаги или предприятие’, *mintage – the process of minting* ‘чеканка (*монет*)’ → *money minted* ‘монеты одного выпуска’). Доля метонимических переносов среди английских обозначений составляет 15,9 %.

Количественный и удельный вес продуктивности различных видов семантической деривации среди обозначений денег и финансовых операций показаны в таблице 2 (количество случаев использования данной разновидности семантической деривации в числителе, суммарное число семантических дериватов в рассматриваемом подкорпусе – в знаменателе).

Таблица 2. – Продуктивность видов семантической деривации в образовании обозначений денег, платежей и финансовых операций

Обозначения	Сужение		Терминологизация		Детерминологизация				Конверсия	
					Метафора		Метонимия			
	рус.	англ.	рус.	англ.	рус.	англ.	рус.	англ.	рус.	англ.
Непроизводные	20/105 19 %	91/527 17,2 %	15/105 13,9 %	131/527 24,9 %	18/105 17,4 %	81/527 15,4 %	40/105 38 %	52/527 9,8%	-/105	161/527 30,6 %
Производные	15/66 22,8 %	15/145 7,6 %	13/66 19,7 %	44/145 30,4 %	17/66 25,7 %	29/145 20 %	12/66 18,2 %	32/145 22,1 %	-/66	16/145 11,7 %

На основании обобщения результатов исследования, анализа слов можно сделать выводы о продуктивности процессов, происходящих в непроизводной финансовой лексике русского и английского языка: самые распространенные процессы – детер-

минологизация значения, произошедшая в результате метафоризации (в русском языке 17,4 %, в английском – 15,4 %), метонимический перенос (в русском языке 38 %, в английском – 9,8 %).

Для русских и английских непроеводных обозначений модель терминологизации и расширения значения (0,9 и 5,9 % соответственно) является непроедуктивной. Это объясняется тем, что за последнее время заимствованные и исконные экономические термины выходят за рамки узкого «специального» употребления и все шире используются для описания общих обиходных реалий.

Различные механизмы семантической деривации русских проиеводных обозначений лежат как в основе терминологизации слов общего языка (9,1 %), так и образования новых значений экономического термина (10,6 %). Метафорические переносы, выступают в качестве основного способа детерминологизации и расширения значения термина (25,7 %). Это можно объяснить тем, что большинство экономических обозначений представляют собой не абстрактные существительные, а, как показывают семантические исследования, «метафоризация в области абстрактной лексики менее регулярна и проиедуктивна» [11, с. 22]. В целом в подкорпусе русских проиеводных обозначений денег и финансовых операций преобладает детерминологизация значений.

В английском подкорпусе проиеводных обозначений схожая ситуация: детерминологизация значений происходит при

помощи метафорических (20 %) и метонимических (15,9 %) переносов. Неодинаковая проиедуктивность конверсии (а точнее, ее полное отсутствие в русском исследуемом подкорпусе) обусловлена закономерностью в том, что для аналитических языков проиедуктивность конверсии на порядок выше, чем для синтетических.

Заклучение

Проведенный анализ русских и английских частотных непроеводных обозначений и их проиеводных показал, что семантическая деривация в большей мере характерна для английских непроеводных обозначений денег и платежей. Данный результат объясняется особенностью английской лексики, которая заключается в формировании семантической цепочки за счет дериватов в рамках одной модели. Как для непроеводных, так и для проиеводных финансовых русских и английских обозначений проиедуктивен процесс расширения или детерминологизации значений за счет метафорических и метонимических переносов. Полученный результат свидетельствует о выходе экономических лексем за рамки терминологии из-за непрерывного взаимодействия общелитературной лексики и языка экономики и бизнеса, плотно вошедшего в повседневный лексикон носителей языков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Виноградов, В. В. Избранные труды: Лексикология и лексикография. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов. – М., 1977. – 312 с.
2. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – Т. I–II. – 536 с.
3. Щерба, Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та. – 1958. – Т. 1. – 180 с.
4. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. – М., 1974. – 472 с.
5. Зализняк, А. А. Вопросы языкознания: Семантическая деривация в синхронии и диахронии / А. А. Зализняк. – М., 2001. – С. 13–25.
6. Мечковская, Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета / Н. Б. Мечковская. – М. : Флинта, 2009. – 584 с.
7. Марков, В. М. Избранные труды по русскому языку / В. М. Марков. – Казань : ДАС, 2001. – 275 с.
8. Падучева, Е. В. О семантической деривации: слово как парадигма лексем / Е. В. Падучева // Русский язык сегодня : сб. памяти Д. Н. Шмелева. – М. : Азбуковник, 2000. – С. 395–417.
9. Мельничук, А. С. Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. Приемы семантической реконструкции / А. С. Мельничук, Л. А. Гиндик, И. А. Калужская. – М. : Наука, 1988. – 120 с.
10. Супрун, А. Е. Методы изучения лексики / А. Е. Супрун. – Минск : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1975. – 232 с.

11. Прохорова, В. Н. Полисемия и лексико-семантический способ словообразования в современном русском языке : лекции по спецкурсу / В. Н. Прохорова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 87 с.

12. Аксютенкова, Л. Г. Деривация как фактор эволюции терминосистемы : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Л. Г. Аксютенкова. – Краснодар, 2002. – 28 с.

REFERENCES

1. Vinogradov, V. V. Izbrannyje trudy: Lieksikologija i lieksikografija. Osnovnyje typy lieksichieskikh znachenij slova / V. V. Vinogradov. – M., 1977. – 312 s.

2. Potebnia, A. A. Iz zapisok po russkoj grammatikie / A. A. Potebnia. – M. : Uchpedgiz, 1958. – T. I–II. – 536 s.

3. Shchierba, L. V. Izbrannyje raboty po jazykoznaniju i fonietikie. Opyt obshchiej teorii lieksikografii / L. V. Shchierba. – L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1958. – T. 1. – 180 s.

4. Apresian, Yu. D. Lieksichieskaja siemantika / Yu. D. Apresian. – M., 1974. – 472 s.

5. Zalizniak, A. A. Voprosy jazykoznanija: Siemantichieskaja dierivacija v sinkhronii i diakhronii / A. A. Zalizniak. – M., 2001. – S. 13–25.

6. Miechkovskaja, N. B. Istorija jazyka i istorija kommunikacii: ot klinopisi do Interneta / N. B. Miechkovskaja. – M. : Flinta, 2009. – 584 s.

7. Markov, V. M. Izbrannyje trudy po russkomu jazyku / V. M. Markov. – Kazan' : DAS, 2001. – 275 s.

8. Paduchieva, Ye. V. O siemantichieskoj dierivacii: slovo kak paradigma lieksiem / Ye. V. Paduchieva // Russkij jazyk siegodnia : sb. pamiaty D. N. Shmieliova. – M. : Azbukovnik, 2000. S. 395–417.

9. Miel'nichuk, A. S. Sravnitel'no-istorichieskoje izuchienije jazykov raznykh siemiej. Teorija lingvistichieskoj riekonstrukcii. Prijomy siemantichieskoj riekonstrukcii / A. S. Miel'nichuk, L. A. Gindik, I. A. Kaluzhskaja. – M. : Nauka, 1988. – 120 s.

10. Suprun, A. Ye. Mietody izuchienija lieksiki / A. Ye. Suprun. – Minsk : Izd-vo Bielorus. gos. un-ta, 1975. – 232 s.

11. Prokhorova, V. N. Polisiemija i lieksiko-siemantichieskij sposob slovoobrazovanija v sovremiennom russkom jazykie : lekcii po spieckursu / V. N. Prokhorova. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. – 87 s.

12. Aksiutienkova, L. G. Dierivacija kak faktor evoliucii tierminosistemy : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk / L. G. Aksiutienkova. – Krasnodar, 2002. – 28 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.09.2021

УДК 373.2

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

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Раскрыта значимость интонационной выразительности речи для организации коммуникации детей дошкольного возраста и успешного обучения их в школе. Проанализированы особенности интонационной стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Показаны возможности игры-драматизации в развитии интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, описана методика их проведения.

Ключевые слова: *игра-драматизация, интонационная выразительность, интонация, общее недоразвитие речи, речь.*

Development of Intonational Expressiveness in Older Preschool Children with General Speech Underdevelopment in the Process of Dramatization Games

The article reveals the importance of intonational expressiveness of speech for the organization of communication of preschool children and their successful education at school. The author analyzes the features of the intonation side of speech in preschoolers with general speech underdevelopment. The possibilities of play-dramatization in the development of intonational expressiveness in older children of pre-school age with general speech underdevelopment are shown. The method of conducting dramatization games with older preschoolers with general speech underdevelopment is described.

Key words: *play-dramatization, intonation expressiveness, intonation, general underdevelopment of speech, speech.*

Введение

Дошкольный возраст – период быстрого и напряженного развития личности ребенка. Так как речь – интегративный процесс, ее развитие является особенно важным процессом для дошкольника. Процесс речевого развития включает в себя освоение не только содержательной, но и эмоционально-образной стороны языка.

Речь как языковое явление – это прежде всего средство коммуникации, в которой особую роль играет интонация, поскольку именно она является главным средством передачи точного смысла речевого высказывания. Именно она помогает нам наиболее точно понять собеседника. Чтобы точно выразить смысл высказывания, необходимо верно воспользоваться средствами интонационной выразительно-

сти [1]. Развитие выразительной стороны речи детей дошкольного возраста весьма важно для их подготовки к школе и ко взрослой жизни в целом.

К сожалению, интонация была и остается одной из самых неизученных частей лингвистики. Ее трудно изучать, т. к. мы очень ограниченно можем передать ее на письме знаками препинания и словесным описанием. С появлением звукозаписывающих устройств записывать устную речь и, соответственно, изучать интонацию стало гораздо проще.

Первые сведения об изучении интонации дошли к нам из XVI в. В 1551 г. Джон Харт опубликовал свою книгу о мелодике английского речи (сейчас ее называют нисходящим тоном). Однако более подробно начали изучать интонацию лишь ближе к

середине XX в. Лишь тогда лингвисты стали исследовать и эмоциональную окраску речи [2].

Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, «интонация (от лат. *intono* – громко произношу) – единство следующих взаимосвязанных компонентов: мелодики, длительности, темпа речи и тембра произнесения, интенсивности» [3, с. 172]. Интонация – главное средство выражения разнообразных синтаксических значений и категорий, а также экспрессивной и эмоциональной окраски [4].

В речи интонация различает коммуникативные типы высказывания – побуждение, восклицание, вопрос; выделяет части высказывания в соответствии с их смысловой важностью; оформляет высказывание в одно целое, одновременно расчленяет его на синтагмы; выражает эмоции говорящего; раскрывает подтекст высказывания; характеризует говорящего и саму ситуацию общения [5].

С. Л. Рубинштейн писал: «Чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий; его лицо, он сам» [6, с. 110]. Выразительность речи – одно из важнейших ее качеств. Интонация придает голосу индивидуальность, выражает эмоции говорящего и смысловые оттенки его высказывания, делает речь намного богаче и эффективнее доносит смысл до слушающего.

Особенности интонационной выразительности речи в онтогенезе детей рассматривали многочисленные психологи, лингвисты, педагоги (Е. Н. Винарская, В.Н. Всеволодский-Генгросс, А. Н. Гвоздев, В. А. Ковшиков, Н. И. Лепская, Т. К. Макаренко, Е. М. Мастюкова, Н. М. Махмудов, С. Л. Рубинштейн, Р. В. Тонкова-Ямпольская, О. С. Ушакова, М. Ф. Фомичева и др.). Различают естественную выразительность детской речи и произвольную, осознанную выразительность при передаче текста, который был заранее обдуман, – чтение наизусть стихотворения, рассказ заранее продуманного текста, пересказ. Непроизвольная речь детей в абсолютном большинстве случаев яркая и выразительная. Это и есть ее особенность.

С. Л. Рубинштейн говорил о том, что эмоциональная чувствительность ребенка

формирует предпосылки для развития у него сознательных форм речевой выразительности [6]. Однако, чтобы сформировать произвольную выразительность, детям необходима помощь взрослых. Уже воспитанников среднего дошкольного возраста учат сознательно передавать свои самые сильные чувства, а в старшем дошкольном возрасте дети выражают самые разнообразные чувства во всех их тонкостях. Они также уже могут оценивать интонационную выразительность речи других детей.

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для овладения интонационными характеристиками речи, что далее будет служить основой успешного усвоения школьной программы. Однако не у всех детей развитие интонационной выразительности речи проходит без проблем. Часто отмечается, что у дошкольников с речевыми расстройствами, наряду с фонетическими нарушениями, небольшим запасом словаря, аграмматизмами, наблюдается недоразвитие фонематического слуха, слухового внимания, недостаточное понимание значений слов, фразеологизмов, что является причиной интонационно монотонной и невыразительной речи [7].

У детей с общим недоразвитием речи (далее – ОНР) существуют большие трудности с ее овладением, отмечается значительное отставание в формировании интонационных компонентов речи. Нарушение интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с ОНР может влиять на качество восприятия передаваемой информации другими воспитанниками, создавая трудности во взаимопонимании и ограничивая коммуникативные возможности детей. Так как самостоятельно овладеть произвольной выразительностью речи для дошкольников с ОНР не представляется возможным, им нужна помощь учителя-логопеда.

Развитие интонационной выразительности речи – одна из наиболее важных задач логопеда при работе с дошкольниками, имеющими ОНР. Она состоит в том, чтобы учить воспитанников изменять силу и высоту голоса в зависимости от текста высказывания, пользоваться паузами, логическим ударением, изменять темп и тембр речи; выражать свои и передавать авторские мысли и чувства. Педагог, учитель-логопед в

частности, имеет огромное влияние на интонационную выразительность детской речи. Именно он показывает ребенку интонации, необходимые ему в повседневности [8]. Работа по развитию интонационной выразительности детей должна вестись на всех занятиях, включая логопедические.

Недостаточная изученность интонации как целостного компонента речи, особенностей восприятия и воспроизведения комплекса интонационных компонентов дошкольниками с ОНР существенно затрудняет логопедическую работу, т. к. нарушение интонационной выразительности, ее недоразвитость может обусловить недостаточное формирование полноценной учебной деятельности у детей.

Большой потенциал в развитии у дошкольников интонационной выразительности речи имеют игры-драматизации. Их использование создает широкие возможности для совершенствования вербальной и невербальной произвольной интонационной выразительности речи детей. Однако в настоящее время все еще проведено недостаточно исследований по изучению возможностей игр-драматизаций в развитии интонационной выразительности детей дошкольного возраста с ОНР. Поэтому в данной работе мы поставили цель: обосновать эффективность игры-драматизации как средства развития интонационной выразительности речи у старших дошкольников с ОНР.

Интонационные особенности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Анализ многочисленных исследований позволил установить, что у детей с ОНР к старшему дошкольному возрасту умение применять интонационную выразительность не формируется. Л. А. Копачевская в своей работе упоминала, что речь у таких детей довольно-таки монотонна, невыразительна. У них существуют трудности с интонационным оформлением речевых высказываний [9]. О. Е. Грибова выявила следующие особенности интонационной стороны речи у дошкольников с нарушениями речи: нечеткое восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических структур, неправильное употребление словесного ударения, ограниченные возможности голо-

са, убыстрение или замедление темпоритмической организации речи [10].

У детей с нарушениями речи наблюдаются не только трудности в воспроизведении нужной интонации и оформлении высказываний в экспрессивной речи, но и в нарушении восприятия интонации. Детям дошкольного возраста с ОНР трудно вербально интерпретировать результаты опознавания значений интонационных рисунков высказываний как контрастных (горе и радость), так и сходных (тоска и грусть; гордость и радость). Речь таких детей невыразительна, монотонна и скучна, что препятствует полноценному общению с окружающими их сверстниками и взрослыми.

В. А. Артемов создал классификацию степени сформированности интонационной стороны речи у дошкольников (со стертой формой дизартрии, ОНР, фонетическим нарушением, фонетико-фонематическим недоразвитием речи).

1 степень (низкая) – грубые нарушения просодики. Нарушения тембра, высоты голоса и его силы заметны для окружающих и самого ребенка. Нарушен коммуникативный процесс детей. Нарушения интонационной стороны речи видны во всех видах речевой деятельности.

2 степень (недостаточная) – нарушения голоса носят незначительный характер. У детей возникают трудности при воспроизведении ритмических и интонационных структур. Однако их спонтанная речь достаточно выразительна.

3 степень (средняя) – непостоянное отклонение от нормы одной или нескольких компонентов просодики. Спонтанная речь довольно хорошо интонирована, но при выполнении заданий возможны некоторые ошибки при передаче мелодического или ритмического рисунка.

4 степень (высокая) – сформированы все просодические характеристики. Тембр, диапазон голоса детей соответствует возрастным нормам. Темпо-ритмическая сторона речи хорошо сформирована. Дошкольники могут передать произвольно все типы интонации. В спонтанной речи могут пользоваться всеми средствами интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении заданий [11].

Г. В. Бабина и Р. Е. Идес к особенностям интонационной стороны речи у детей с ОНР отнесли:

1) невозможность использования высокого голоса при произнесении автоматизированных рядов, фраз и имитации речи, при этом высокий голос заменяется средним или низким;

2) затруднение дифференцировании среднего и низкого звучания голоса, взаимозамена этих типов голоса, соскальзывание на средний регистр голоса ближе к концу фразы;

3) трудности при использовании громкого голоса: замена громкого на средний, соскальзывание с громкого голоса на средний и тихий (громко произносятся несколько начальных слов);

4) преобладание тихого голоса или его постепенное ослабление к концу фразы;

5) затруднения поддержания заданного темпа произношения: недоступен быстрый темп проговаривания. Он заменяется средним или медленным. Также присутствуют затруднения при использовании медленного темпа. Он заменяется средним или ускоренным;

6) трудности реализации динамического потенциала [12].

Проведенное нами эмпирическое исследование показало, что существуют довольно существенные различия между воспитанниками с ОНР и нормативным речевым развитием в степени сформированности интонационной стороны речи. Наиболее несформированным компонентом интонационной стороны речи у воспитанников с ОНР является высота голоса, а наиболее приближенным к норме – темп речи [13].

Таким образом, можно сделать вывод об особенностях интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Интонационно-выразительная окраска речи у них снижена, при этом страдает голос (он тихий или слишком громкий). Речь монотонна, невыразительна, затруднена передача типов интонаций. Отмечается нарушение тембра, темпа речи (он ускорен). Наиболее сохранной является имитация вопросительной и повествовательной интонации. Слухопроизносительная дифференциация вопросительной и повествовательной интонации вызывает значительные трудности.

В случае нарушения интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста могут возникнуть трудности в коммуникативной деятельности, снижение эффективности речевого общения, что в дальнейшем может обусловить недостаточное формирование полноценной учебной деятельности. Необходимо проводить целенаправленную логопедическую работу по развитию интонационной выразительности речи у детей дошкольного возраста с ОНР. При этом важно развивать и понимание основных средств интонационной выразительности, и их активное употребление. В качестве средства для развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста нами использовалась игра-драматизация, раскрытие возможностей и особенностей применения которой в коррекционно-образовательном процессе составляет содержание следующего раздела статьи.

Игра-драматизация как средство развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Драматизация – инсценирование литературного произведения с сохранением последовательности эпизодов. Игра-драматизация – игра, которая строится с опорой на сюжетную схему литературного произведения (чаще всего это сказка). По словам О. А. Карабановой, игра-драматизация представляет собой намеренное произвольное воспроизведение сюжета в соответствии с заданным образцом – сценарием игры [14].

А. Н. Леонтьев же считал, что главным признаком игр-драматизаций является то, что это не непосредственное подражание и имитация персонажа и его действий, а, скорее, свободное творческое построение, отталкивающееся от представлений ребенка [15].

Игра-драматизация несколько схожа с сюжетно-ролевой игрой, т. к. сохраняет некоторые ее признаки: содержание, творческий замысел, сюжет, роли, ролевые действия и отношения. Вследствие ее схожести с ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, игра-драматизация легче привлекает их интерес, нежели упражнения. Но все же игра-драматизация труднее для ребенка, чем сюжетно-ролевая, где дошколь-

ники чаще всего проигрывают события из жизни, которые они уже наблюдали. В игре-драматизации детям необходимо помнить сюжет, реплики героев, их действия, заранее продумать их характер и поведение.

Игра-драматизация имеет большой педагогический потенциал как средство развития интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Дети усваивают родной язык, его выразительные средства, используют интонации, соответствующие героям, их характеру, который виден из сюжета. В данном виде игры формируется эмоционально насыщенная, выразительная речь. К тому же игры-драматизации способствуют улучшению речевого общения между сверстниками. В кругу сверстников воспитанники более критичны к своей речи и речи окружающих, что позволяет педагогу мотивировать детей на ее улучшение.

В таких играх у ребенка есть возможность создать свой собственный мир, в котором он будет главным, ведь он сам управляет героями, решает, что с ними произойдет. Дети разговаривают вместо своих героев, переживают за их судьбу. Они будто проживают жизнь своих персонажей, перевоплощаются в них. Сильное эмоциональное вовлечение ребенка в игру помогает быть более внимательным к своей речи, старательно пытаться передать с помощью интонационной выразительности, жестов, мимики то, что должен чувствовать его герой.

Игры-драматизации помогают детям передать свои эмоции, ощущения. Привычку к выразительной, правильно интонированной речи на публике (необходимую для дальнейшего обучения в школе) можно воспитывать только в ситуации выступления перед публикой. Работа над образом персонажа заставляет ребенка использовать все выразительные средства: экспрессивно-мимические (выразительный взгляд, улыбка, мимика, интонационные вокализации), предметно-действенные (движения тела, различные позы). Ребенок перенимает богатство русского языка, его средства выразительности, использует интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам [16].

Необходимо помнить, что игра-драматизация должна выполнять развивающую, познавательную и воспитательную

функции, ведь это не только средство развития интонационной стороны речи. Работа над выразительностью реплик своего персонажа активизирует пассивный словарь ребенка, способствует улучшению звуковой культуры речи. Знакомство с литературным произведением, по сюжету которого поставлена игра-драматизация, обогащает словарный запас ребенка. Дети узнают новые слова, открывают мир эпитетов, метафор. Литературная речь учителя-логопеда становится для ребенка образцом грамматического построения словосочетаний и предложений.

В игре-драматизации всегда используются диалоги, благодаря которым создается возможность для дошкольника воспроизводить содержание по ролям. Исполнение ролей, произношение реплик персонажа требует от ребенка четкого, понятного слушателям произношения. Также в процессе игры совершенствуется диалогическая речь (в разговоре между персонажами), грамматический строй речи [17]. Во время инсценировки дети перевоплощаются в своего персонажа, что побуждает их говорить свободно, выразительно, преодолевать волнение, застенчивость. Войдя в роль, ребенок чувствует себя более уверенно и раскованно, говорит раскрепощеннее.

Игра-драматизация помогает поддерживать интерес дошкольников к занятию, повышает эмоциональный фон и положительную мотивацию. Дети в игре-драматизации являются как зрителями, так и участниками. Воспитанники учатся импровизировать, используя интонацию и мимику. В процессе совместной постановки сценки дошкольники сближаются, у них возникают дружеские привязанности. В процессе игры дети отрабатывают навыки правильной, выразительной речи и уверенного общения в коллективе. Они передают голосом речевые интонации разных персонажей. Например, волк говорит грубым голосом, а козлята – тоненькими голосами; медведь говорит медленно, а сорока-белобока – быстро.

Таким образом, можно отметить, насколько высок педагогический потенциал игр-драматизаций как средства развития интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Эти игры помогают ребенку почувствовать себя более свободно и дают мотивацию для

того, чтобы пытаться пользоваться интонационно правильной, выразительной речью.

С учетом вышесказанного нами была разработана программа развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе игр-драматизаций. Основу программы составляют произведения, рекомендованные программой воспитания и обучения детей с тяжелыми нарушениями речи. По каждому произведению определено содержание и методика работы учителя-логопеда с воспитанниками. Апробация программы позволила нам разработать методические рекомендации к проведению игр-драматизаций для развития интонационной выразительности речи у старших дошкольников с ОНР.

Перед тем как начать работу с воспитанниками, педагогу необходимо определиться с сюжетной канвой постановки. Произведение, на основании которого будет строиться игра-драматизация, следует выбирать осторожно. Литературные произведения для инсценировки можно подбирать как новые, так и уже знакомые ребенку. Первостепенным фактором их выбора является сюжет, способный заинтересовать детей. Они должны захотеть инсценировать произведение. Также в сказке должны присутствовать разнообразные диалоги между персонажами, чтобы герои обязательно взаимодействовали друг с другом. Часто инсценируют народные сказки, сказки о животных. Их достоинство в простом и знакомом, но все же интересном детям сюжете и наличии простых и небольших реплик.

Необходимо помнить, что литературное произведение – лишь основа постановки и не надо строго придерживаться сюжета. Текст может адаптироваться под детей, их индивидуальные особенности. Также можно предложить дошкольникам самим изменить сказку: например, сделать так, чтобы лиса не проглотила колобка, медведь не развалил теремок и т. д.

Методика проведения игры-драматизации довольно длительна и разделена на несколько этапов: подготовительный, основной и заключительный.

На первом, подготовительном этапе дети воспринимают текст, прочитанный педагогом, активно обсуждают его и распределяют роли. На этом этапе чрезвычайно

важно, чтобы педагог, читающий произведение, заинтересовал воспитанников. Его речь должна быть живой, выразительной, правильной. В абсолютном большинстве случаев дети пытаются подражать именно показанной педагогом интонации. Педагог должен использовать не только вербальные, но и невербальные средства выразительности: мимику, позы, жесты. При первом прослушивании дошкольниками текста важно наиболее интонационно выразительно передать его содержание, показывая отношение к героям, их поступкам.

Далее детям дается возможность обсудить сюжет сказки, ее героев. Педагог, задавая вопросы, должен проверять не только то, насколько дошкольники поняли содержание, но и их восприятие эмоциональной стороны произведения. Важно узнать, какую мораль воспитанники выделили для себя из текста. Дети характеризуют героев сказки, обсуждают внешний вид каждого персонажа и особенности их характера («Как выглядела лисичка?», «Она была доброй или злой?», «Как думаете, каким голосом она говорила?», «А как выглядел медведь?» и т. п.).

Также на этом этапе учитель-логопед учит детей старшего дошкольного возраста с ОНР восприятию различных интонаций и умению различать их. Проводятся игры на умение различать акустические характеристики звуков, эмоциональную окраску речи. В качестве примера можно привести игры «Далеко – близко», «Громко – тихо», «Веселый или грустный?». Параллельно проводится работа над дыханием, знакомство с интонационными средствами языка.

Важно связать эти упражнения с прочитанным произведением. Например, работу над дыханием можно проиграть как попытку волка развалить домик поросенка или как помощь пузырьку при переходе речки. При обучении детей с ОНР определению высокого или низкого голоса педагог спрашивает детей: «Каким голосом говорит мышка: высоким, тонким или низким, грубым? А медведь?». Так как голос у дошкольников с ОНР преимущественно тихий, ослабляющийся к концу фразы, учителю-логопеду необходимо напоминать ребенку, что его должны будут услышать зрители. Однако происходить это должно не в форме жесткой «диктатуры», а тактичных и кор-

ректных примеров, показах образца интонационно-выразительной речи. Первоначально дети лишь подражают педагогу, его интонации.

Для подготовки воспитанников к исполнению ролей в игре-драматизации можно организовать целые игры-занятия, посвященные предстоящему представлению. Обязательным является и включение в логопедические занятия элементов развития интонационной выразительности речи. Детям нужны специальные актерские тренировки под руководством взрослого с выразительной, правильной, хорошо поставленной речью.

В течение второго, основного этапа осуществляется постановка и демонстрация игры-драматизации. Именно на этом этапе необходимо формировать интонационные структуры в экспрессивной речи. Работа над ролью приобретает для воспитанников творческий характер. В старшей группе дошкольникам дается возможность самим подобрать средства интонационной выразительности, соответствующие их герою. Педагог лишь косвенно направляет их мысли в правильное русло. Поощряется творчество воспитанников, их собственное видение персонажа и фантазия, проявляемая при его воплощении.

Сначала можно начать разыгрывать отдельные, наиболее понравившиеся детям сцены. Важно, чтобы попробовали свои силы все дошкольники, а не только пара самых активных воспитанников. Затем необходимо провести распределение ролей, исходя из желания детей и их индивидуальных личностных и речевых особенностей. Однако следует помнить, что каждого ребенка, независимо от уровня его речевого развития следует постепенно, легко и ненавязчиво привлекать к инсценировке сказки. Если у дошкольников возникает спор при распределении ролей, можно использовать детские считалочки, чтобы избежать конфликтов.

Также необходимо обучать воспитанников согласовывать движения с речью. Для детей с ОНР характерно отставание в развитии двигательной сферы, в частности плохая координация движений, неуверенность в выполнении дозированных движений, снижение скорости и ловкости выполнения движений по словесной инструкции.

Все это необходимо учитывать и проявлять терпение к дошкольникам, поощрять их. При правильной организации игры-драматизации создается благоприятная для воспитанников речевая среда, которая способствует общему развитию языка, интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

В ходе постановки игры-драматизации должна быть теплая, доброжелательная атмосфера свободы и творчества. Ни в коем случае не следует резко критиковать ребенка, т. к. это приведет к тому, что он откажется участвовать в игре или замкнется в себе. На имеющиеся недостатки следует указывать тактично, не обижая ребенка. Нельзя постоянно обращать внимание на недостатки речи воспитанника. Процесс постановки игры-драматизации и сама игра должны удовлетворять потребность детей в общении, обеспечивать положительные эмоции за счет интересной и разнообразной деятельности, исключающей потерю внимания и скуку. Важно хвалить ребенка за его попытки говорить выразительно, создавать «ситуации успеха» для того, чтобы дошкольник обрел уверенность в себе, своих силах.

На показ можно пригласить родителей выступающих или других воспитанников, не участвующих в постановке. Для детей важно присутствие зрителей, особенно если это родители. Дошкольники стараются впечатлить их и начинают работать более усердно, говорить более выразительно. Поэтому необходимо обращать внимание родителей на особенности и значение игр-драматизаций для развития интонационной выразительности речи детей с ОНР.

На третьем, заключительном этапе происходит закрепление сформированных навыков интонационной выразительности в самостоятельной игровой деятельности воспитанников посредством включения элементов игры-драматизации в сюжетно-ролевые, театрализованные игры.

Проведенная нами работа показала, что лишь в результате целенаправленного длительного процесса занятий можно увидеть существенные улучшения степени развития интонационной выразительности речи детей дошкольного возраста с ОНР.

Заключение

1. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдаются трудности восприятия и воспроизведения нужной интонации, выразительного оформления высказываний в экспрессивной речи. Им трудно вербально интерпретировать результаты опознания значений интонационных рисунков высказываний как контрастных (горе и радость), так и сходных (тоска и грусть; гордость и радость). Интонационно-выразительная окраска речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР снижена, при этом страдает голос (он тихий или слишком громкий). Также дошкольники затрудняются дифференцировать средний и ниже среднего голос, взаимозаменяют их, часто соскальзывают на средний регистр голоса ближе к концу фразы. Таким детям трудно использовать высокий голос, так что они часто заменяют его средним или низким. Отмечаются трудности поддержания заданного темпа речи. Речь таких дошкольников невыразительна, монотонна и скучна, затруднена передача типов интонации, что

препятствует полноценному общению с окружающими их сверстниками и взрослыми.

2. Игра-драматизация – эффективный способ развития интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В ходе данного вида игры дети усваивают родной язык, используют интонации, соответствующие героям, их характеру, который виден из сюжета. Работа над образом персонажа заставляет ребенка использовать все выразительные средства: экспрессивно-мимические (выразительный взгляд, улыбка, мимика, интонационные вокализации), предметно-действенные (движения тела, различные позы). Увлекательность работы над постановкой позволяет детям без лишнего напряжения улучшать выразительность речи. К тому же игры-драматизации способствуют усвоению речевого общения детей. Во время проведения игры-драматизации формируется эмоционально насыщенная, выразительная речь. При регулярном проведении таких игр интонационная выразительность речи у детей существенно улучшается.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова, Л. И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий : учеб. пособие / Л. И. Богданова. – М. : Флинта, 2016. – 248 с.
2. Гасанова, Т. Н. Краткая история развития и формирования интонологии / Т. Н. Гасанова // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 182–185.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой ; Ин-т языкознания АН СССР. – М. : Совет. энцикл., 1990. – 682 с.
4. Петрянкина, В. И. Современный русский язык : учебник / В. И. Петрянкина ; под ред. Л. А. Новикова. – СПб. : Лань, 1999. – 160 с.
5. Абрамова, Н. А. Риторика : учеб. пособие для бакалавров / Н. А. Абрамова, С. И. Володина, И. А. Никулина ; отв. ред. С. И. Володина. – М. : Проспект, 2013. – 435 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Лань, 2002. – 720 с.
7. Яровенко, О. И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста / О. И. Яровенко // Становление речи и усвоение языка ребенком : сб. ст. / под ред. Ю. В. Рождественского. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – С. 33–53.
8. Бородич, А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие / А. М. Бородич. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
9. Копачевская, Л. А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. А. Копачевская ; МПГУ. – М., 2000. – 17 с.
10. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
11. Артемов, В. А. Психология речевой интонации : лекции к спецкурсу / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1986. – 79 с.

12. Бабина, Г. В. Лингвистические и психолингвистические аспекты организации работы над произносительной стороной речи / Г. В. Бабина, Р. Е. Идес // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – М. : Экономика, 1997. – С. 257–268.
13. Казаручик, Г. Н. Развитие интонационной выразительности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи : проблемы и способы решения / Г. Н. Казаручик // Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та. – 2020. – № 3 (47). – С. 57–61.
14. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка : учеб. пособие / О. А. Карабанова. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 190 с.
15. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 345 с.
16. Складенко, Г. В. Игры-драматизации / Г. В. Складенко, Е. А. Волошина // Дошк. воспитание. – 1983. – № 7. – С. 18–22.
17. Рубенок, Е. А. Игры-драматизации в воспитании дошкольника / Е. А. Рубенок // Дошк. воспитание. – 1982. – № 5. – С. 19–23.

REFERENCES

1. Bogdanova, L. I. Stilistika russkogo jazyka i kul'tura riechi. Lieksikologija dlja riechievykh diejstvij : uchieb. posobije / L. I. Bogdanova. – M. : Flinta, 2016. – 248 s.
2. Gasanova, T. N. Kratkaja istorija razvitija i formirovanija intonologii / T. N. Gasanova // Molodoy uchionyj. – 2012. – № 9. – S. 182–185.
3. Lingvistichieskij enciklopedichieskij slovar' / pod ried. V. N. Yarcevoj ; In-t jazykoznanija AN SSSR. – M. : Soviet. encikl., 1990. – 682 s.
4. Pietriankina, V. I. Sovriemiennyj russkij jazyk : uchiebnik / V. I. Pietriankina ; pod ried. L. A. Novikova. – SPb. : Lan', 1999. – 160 s.
5. Abramova, N. A. Ritorika : uchieb. posobije dlja bakalavrov / N. A. Abramova, S. I. Volodina, I. A. Nikulina ; otv. ried. S. I. Volodina. – M. : Prospekt, 2013. – 435 s.
6. Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshchiej psikhologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Lan', 2002. – 720 s.
7. Yarovienko, O. I. Stanovlienije intonacionnoj sistemy jazyka u dietiej mladshhego doshkol'nogo vozrasta / O. I. Yarovienko // Stanovlienije riechi i usvojenije jazyka riebiomkom : sb. st. / pod ried. Yu. V. Rozhdievskogo. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1985. – S. 33–53.
8. Borodich, A. M. Mietetodika razvitija riechi dietiej : uchieb. posobije / A. M. Borodich. – Izd. 2-je, pierierab. – M. : Prosvieshchienije, 1981. – 255 s.
9. Kopachievskaja, L. A. Formirovanije intonacionnoj vyrizitel'nosti u dietiej s riechievymi narushenijami : avtorief. dis. ... kand. iped. nauk : 13.00.03 / L. A. Kopachievskaja ; MPGU. – M., 2000. – 17 s.
10. Gribova, O. Ye. Tiekhnologija organizacii logopedichieskogo obsliedovanija : mietet. posobije / O. Ye. Gribova. – M. : Ajris-press, 2005. – 96 s.
11. Artiimov, V. A. Psikhologija riechievoj intonacii : liekcii k spieckursu / V. A. Artiimov. – M. : Prosvieshchienije, 1986. – 79 s.
12. Babina, G. V. Lingvistichieskije i psikholingvistichieskije aspiekty organizacii raboty nad proiznositel'noj storonoj riechi / G. V. Babina, R. Ye. Ides // Psikholingvistika i sovriemiennaja logopedija / pod ried. L. B. Khalilovoj. – M. : Ekonomika, 1997. – S. 257–268.
13. Kazaruchik, G. N. Razvitije intonacionnoj vyrizitel'nosti u starshikh doshkol'nikov s obshhim niedorazvitijem riechi : problemi i sposoby rieshenija / G. N. Kazaruchik // Viestn. Shadr. gos. ped. un-ta. – 2020. – № 3 (47). – S. 57–61.
14. Karabanova, O. A. Igra v korriekcii psikhichieskogo razvitija riebiomka : uchieb. posobije / O. A. Karabanova. – M. : Ros. ped. agentstvo, 1997. – 190 s.
15. Lieont'jev, A. N. Problemy razvitija psikhiki / A. N. Lieont'jev. – M. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1959. – 345 s.
16. Skliarienko, G. V. Igry-dramatizacii / G. V. Skliarienko, E. A. Voloshina // Doshk. vospitanije. – 1983. – № 7. – S. 18–22.
17. Rubienok, Ye. A. Igry-dramatizacii v vospitanii doshkol'nika / Ye. A. Rubienok // Doshk. vospitanie. – 1982. – № 5. – S. 19–23.

УДК 378.14

Мария Степановна Ковалевич

канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Maria Kovalevich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy

of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: maria-brest@tut.by

**МЕЖКАФЕДРАЛЬНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ВЕБИНАР
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА»**

Рассматриваются психологические, педагогические и социальные аспекты безопасности, нравственные и экологические основы воспитания личности безопасного типа в педагогическом процессе, которые стали предметом обсуждения на вебинаре. Раскрыты причины и факторы, провоцирующие насилие, роль субъектно-профессиональной позиции педагога как условия безопасности в образовательном процессе. Образовательное учреждение представлено как территория безусловной психологической безопасности личности, где осуществляется подготовка будущих специалистов к обеспечению безопасности образовательной среды, используются средства народной педагогики.

Ключевые слова: личность безопасного типа, субъектно-профессиональная позиция педагога, безопасная образовательная среда, психологическая безопасность, национальная безопасность, здоровьесберегающие технологии, диалог культур.

Interdepartmental Scientific and Methodological Webinar**«Psychological and Pedagogical Aspects of Safety in the Educational Process: Theory, Practice»**

The article deals with the psychological, pedagogical and social aspects of safety, moral and environmental foundations of the education of a safe type of personality in the pedagogical process, which were the subject of discussion at the webinar. The reasons and factors provoking violence, the role of the subject-professional position of the teacher as a security condition in the educational process are revealed. The educational institution is presented as a territory of unconditional psychological security of the individual, where future specialists are trained to ensure the safety of the educational environment, and the means of folk pedagogy are used.

Key words: safe type of personality, subject-professional position of a teacher, safe educational environment, psychological security, national security, health-saving technologies, dialogue of cultures.

Введение

Сегодня забота о психологической безопасности и здоровье студентов становится целевым ориентиром в работе каждого учебного учреждения и педагога, показателем достижения ими современного качества образования. Образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности. Именно поэтому в последние годы обострился интерес к определению этого важного социально-психологического феномена, разворачиваются исследования, позволяющие измерять психологическую безопасность образовательной среды, проектируются условия, при которых она обеспечивается. Назрела необходимость обсуждения психолого-педагогических аспектов безопасности в образо-

вательном процессе, поскольку она является условием, обеспечивающим позитивное личностное развитие всех участников образовательной среды [1].

26 февраля 2021 г. кафедра педагогики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина организовала межкафедраальный научно-методический вебинар «Психолого-педагогические аспекты безопасности в образовательном процессе: теория, практика». В работе семинара приняли участие сотрудники кафедр педагогики, социальной работы, специальных педагогических дисциплин социально-педагогического факультета, кафедры русской литературы и журналистики, студенческой научно-исследовательской лаборатории «Фольклористика и краеведение» при фило-

логическом факультете, отдела воспитательной работы БрГУ имени А. С. Пушкина.

Содержание вебинара

О новых подходах к решению проблемы психологической безопасности образовательной среды рассказала организатор вебинара, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики *Мария Степановна Ковалевич*. Особое внимание было уделено современным подходам к организации психолого-педагогического сопровождения психологической безопасности образовательной среды УО. Она подчеркнула, что одной из базовых потребностей человека является потребность в безопасности, без хотя бы частичного удовлетворения которой невозможно нормальное функционирование и развитие человека.

Психологическая безопасность образовательного процесса была рассмотрена как состояние защищенности студента от угроз его достоинству, душевному благополучию, позитивному мировосприятию и самоотношению; важнейшее условие полноценного развития студента, сохранения и укрепления его психического здоровья [2].

Психическое здоровье представлено как основа жизнеспособности студента, которому в процессе обучения в вузе приходится решать непростые задачи в своей жизни: овладевать собственным поведением, научиться жить, работать, учиться, нести ответственность за себя и за других, осваивать систему научных знаний и социальных умений и навыков, развивать свои способности, строить «образ Я».

В качестве основных *угроз психологической безопасности* в образовательной среде названы следующие:

1) наличие психологического насилия в образовательной среде;

2) неудовлетворенность основных потребностей в личностно-доверительном общении как у педагогов, так и у студентов;

3) отсутствие референтной значимости образовательной среды.

Разрушительно действовать на психику и на поведение юноши или девушки могут скука; предельное напряжение умственных сил студента на занятиях; изматывающие, разрушающие нервную систему умственные, эмоциональные или физические перегрузки; педагогический психоз от-

личных отметок; формализм программных знаний; нервозность вузовской обстановки, в которой порой царят торопливость, напряжение, поощряются конкурентные отношения между студентами; недоверие к личности студента, его желанию учиться; стрессовая тактика педагогических воздействий; несоответствие методик и технологий возрастным и индивидуальным особенностям студента; нерациональная организация образовательного процесса в особенности режима движения, отдыха, питания; недостаточная психологическая компетентность педагогов и др.

Забота о психологическом здоровье студента сегодня – это не просто модная тенденция – это национальный приоритет, забота о безопасности нации, забота о здоровье студентов, и то внимание, которое сегодня уделяют этой проблеме, это признание того факта, что между образованием и здоровьем иногда складываются неадекватные отношения.

Очень важно, чтобы студент не только знал психолого-педагогическую сущность социальной безопасности, но и практически владел технологиями ее обеспечения, умел творчески применять их в жизненных ситуациях и в условиях образовательного учреждения. Познание человеком себя, своих возможностей и способностей, самореализация, создание социальной среды собственной жизнедеятельности – всегда творческий процесс, поэтому формирование социальной безопасности студента должно происходить в творческой среде и способствовать развитию его креативного потенциала.

Ведущими задачами в осуществлении социальной защищенности, безопасности является формирование самосознания и ценностного отношения к собственной жизни, ориентация на ценности, отражающие богатство культуры своего народа, формирование общечеловеческих ценностей: норм гуманистической морали (доброты, взаимопонимания, милосердия, культуры общения, воспитание и уважение к закону, развитие гражданской и социальной ответственности, саморегуляции поведения, чувства собственного самоуважения).

В заключение своего выступления Мария Степановна подчеркнула, что создание безопасной образовательной среды в современных условиях заключается в ее гу-

манизации. Модель образования, построенная на идее гуманизации предполагает развитие личности студента, приобщение его к полноценной самостоятельной жизни в демократическом обществе, формирование механизмов саморазвития, познавательной активности, учет индивидуальных особенностей, свободу личности, самораскрытие своего «Я», формирование инновационной потребности – жить в условиях постоянных перемен, гибкость программ, постоянный инновационный процесс, затрагивающий все учебное заведение, направленный на индивидуальное развитие, становление и совершенствование.

Большой интерес вызвало сообщение доктора филологических наук, профессора кафедры русской литературы и журналистики, руководителя студенческой научно-исследовательской лаборатории «Фольклористика и краеведение» при филологическом факультете *Инны Анатольевны Швед* «Формирование личности безопасного типа средствами народной педагогики и фольклора». Обсудили возможность использования в вузе средств народной педагогики и социальной практики преодоления возрастных кризисов посредством переходных обрядов для формирования личности безопасного типа.

И. А. Швед на белорусском фольклорном материале показала, что участниками межпоколенной трансляции культуры являются представители разных возрастов, создающие в рамках общей этнической культуры собственную среду, которую, опираясь на идеи Ю. М. Лотмана, автор рассмотрела как жизненное и духовное пространство личности, сферу зарождения ее существенных характеристик, мироощущения и мировосприятия. Ребенок как формирующаяся личность безопасного типа, входя в мир культуры, усваивает не только родной язык, но и специфические стереотипы и поведенческие нормы, обеспечивающие его безопасную жизнедеятельность. Освоение культурных норм, формирование ценностных установок молодого поколения, категорий и смыслов, транслируемых детям и подросткам белорусской народной традицией (паремии, сказки, былички), обеспечивало формирование безопасной личности.

И. А. Швед предложила средства народной педагогики, которые способствуют

становлению и развитию личности безопасного типа. Среди них устное народное творчество, праздники, игры, трудовые традиции, обычаи, обряды, ритуалы, ремесла [3].

Сегодня остро встал вопрос о необходимости воспитания экологически безопасной личности школьника, студента, понимаемой в качестве активного деятеля, способного обеспечить собственную экологическую безопасность, при этом организуя безопасную деятельность в окружающей среде, как в настоящем, так и в будущем. На этот аспект проблемы безопасности обратила внимание *Галина Николаевна Казаручик*, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальных педагогических дисциплин БрГУ имени А. С. Пушкина. Техногенные, биологические и антропологические опасности подавляют индивидуальность человека, вынуждают его подчиняться искусственной среде и закрепляют экологически опасный тип поведения, в результате которого усиливается эксплуатация природы, подчеркнула Галина Николаевна.

Содержание и способы осуществления экологического воспитания рассмотрены участником вебинара с позиции синергетического подхода. Важными компонентами содержания экологического воспитания выступают экологическое самоопределение, экологическая оценка ситуации, экологическое нормирование действий, экологические действия самого человека, экологическая рефлексия поведения отдельной личности, группы, общества в целом.

Избежать чрезмерной напряженности и беспомощности перед опасностями технологической среды удастся в том случае, если обучающиеся будут получать объективные сведения о характере потенциальной опасности, научатся прогнозировать степень вероятности нежелательных событий и размер их последствий, а также сумеют овладеть системой мер защиты от чрезмерной опасности.

Результативность процесса воспитания экологически безопасной личности обучающегося во многом зависит от степени готовности педагога к организации такой деятельности. Существенным фактором, определяющим подготовленность педагогов к организации процесса воспитания экологически безопасной личности обучаю-

щегося, по мнению докладчика, должно стать наличие модели воспитания, в которой необходимо выделить составные компоненты, структурные и функциональные связи в общей системе воспитания экологически безопасной личности [4].

Научно-методические основы организации образовательной среды для детей с тяжелыми нарушениями речи были представлены в докладе *Татьяны Васильевны Александрович*, кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальных педагогических дисциплин.

Задача педагогов и специалистов, работающих в условиях интегрированного обучения и воспитания, – обеспечить безбарьерную, адаптивную, развивающую, личностно ориентированную образовательную среду, модифицируя при этом каждую группу средовых ресурсов применительно к детям с особенностями психофизического развития. Среда должна выполнять образовательную, развивающую, воспитывающую, стимулирующую, организационную, коммуникативную функции. Но самое главное, она должна способствовать развитию самостоятельности ребенка, удовлетворению его потребностей сферы, включающей физиологические потребности, потребности в безопасности, любви, привязанности, признании, уважении, самоактуализации, формированию умения общаться, чувствовать себя частью сообщества.

Особое внимание Т. В. Александрович обратила на социально-психологический аспект образовательной среды, включающий социальные отношения, нормы, привычки, потребности. Интеграция предполагает социальную адаптацию ребенка с ОПФР в общую систему социальных взаимодействий и отношений в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Для создания положительных эмоциональных переживаний Т. В. Александрович предложила использовать похвалу, вознаграждение, стимулирование, создавать ситуации успеха для ребенка и уметь видеть сильные стороны ребенка, его пусть даже минимальные достижения. Задача педагога заключается в том, чтобы пополнить словарный запас ребенка с нарушениями речи для той или иной ситуации общения. Стремление же ребенка к общению необхо-

димо поощрять всеми возможными средствами, он не должен испытывать неуверенности.

Поддержка педагогом ребенка не сводится к помощи, ведущей к облегчению проблемной ситуации и избавлению ребенка от нее. Поддержка помогает ребенку преодолеть ситуацию, развивая при этом его способности и возможности к преодолению трудностей, связанных с речевым недостатком. Опекающая помощь взрослых, основанная только на жалости, также небезопасна для него, как и полное равнодушие к нему. Ребенок, привыкший к опеке учителя-логопеда в период начального обучения в школе, оказывается неадекватным педагогическим требованиям, которые предъявляют ему многочисленные, но незнакомые учителя базовой школы [5].

Нравственные основы безопасности педагогического процесса явились предметом обсуждения в докладе *Зинаиды Степановны Левчук*, кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики. Докладчик обратила наше внимание на то, что развитие духовного потенциала человека является необходимым условием обеспечения национальной и глобальной безопасности государств и народов. Безопасность личная, национальная, глобальная – важнейшее условие выживания человечества в современном мире. Являясь хрупким объединением, современный мир оказался перед необходимостью создания системы национальной безопасности государств. Система национальной безопасности создана также и в Республике Беларусь, что нормативно закреплено в Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, утвержденной Указом № 575 от 09.11.2010 г. Президента страны. Понятие «национальная безопасность» определяется как состояние защищенности национальных интересов государства от внутренних и внешних угроз. Объектом национальной безопасности государства является личность, ее свободы, интересы.

В системе национальной безопасности, представленной в Концепции, важное значение придается социальной безопасности как состоянию защищенности жизни, здоровья человека, духовно-нравственных ценностей общества и личности. В сфере социальной безопасности находится образо-

вание, роль которого в развитии и социализации личности очень велика, и которое подвергается внутренним и внешним угрозам. Среди реально и потенциально существующих внутренних источников угроз в социальной сфере (сфере образования) в Концепции национальной безопасности выделяются:

- 1) изменение шкалы ценностей молодого поколения;
- 2) ослабление у молодежи патриотизма;
- 3) утрата (уход от) традиционных нравственных ценностей;
- 4) попытка разрушения национальных духовно-нравственных традиций;
- 5) необъективный пересмотр исторического развития, затрагивающий духовно-нравственные ценности и традиции.

Одной из возможностей выражения позиции педагога является утверждение, что противостоять распространению образцов массовой культуры может и призвано образование как специально организованный целенаправленный процесс социализации и развития личности. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь определила национальные интересы в сфере образования, к которым относятся: развитие интеллектуального (гностического) потенциала личности, развитие духовно-нравственного (отношений) потенциала личности, принятие ценностей (духовно-нравственных) личностью. В систему обеспечения национальной безопасности включено воспитание и укрепление патриотизма личности.

На современном этапе развития общества патриотизм личности проявляется: в уважении к историческому прошлому и традициям народов, населяющих территорию страны; гордости за социально-экономические, политические, культурные и духовные достижения государства; заботе об интересах, независимости и будущем народа; стремлении к суверенитету страны и укреплению ее союза с другими государствами, исполнении законности государства; в социальной активности.

З. С. Левчук не без основания подчеркнула, что сегодня никакая идея не превратится в объединяющую и мобилизующую силу, если не будет исходить из приоритета общечеловеческих ценностей, жизненных потребностей личности. Данным задачам

отвечает подлинно патриотическая идея, включающая в себя, с одной стороны, возможность сохранения и развития в многонациональном государстве каждого этноса, его культуры, традиций, языка. С другой стороны, она опирается на взаимопроникновение и взаимообогащение национальных культур различных этносов. На этой духовной основе можно подготовить каждого человека к сознательному и активному участию в решении текущих и перспективных задач страны, к выполнению функций хозяина и труженика, организатора и исполнителя, защитника отечества.

Защита от угроз национальной безопасности нашему государству занимает приоритетное место и продолжится государственной поддержкой системы образования путем повышения его качества (особенно качества высшего образования); особое значение придается и будет придаваться нравственному воспитанию, а также развитию идеологии белорусского государства, базирующейся на традиционных ценностях белорусского общества [6].

Формированию здорового образа жизни посвящено выступление *Екатерины Николоаевны Сиды*, кандидата психологических наук, доцента кафедры социальной работы. Автор выделила категории психического и психологического здоровья, соответствующие переходу от органочентрической к гуманистической, целостной парадигме, в центре которой – конкретный человек как уникальная личность. Психическое здоровье предполагает способность человека различать события внешней реальности и внутреннего мира, адаптироваться к социальной среде, включая следование общественным нормам, гибко реагировать на ее изменения, обозначается как индивидуально-психологический феномен и опосредуется системой ценностей личности – морально-нравственными и религиозными.

Особое значение Е. Н. Сиды уделила социальному компоненту, который включает анализ социальных факторов как формирующих представления о здоровье, определяет здоровье как общественное явление, где минимален уровень «социальных болезней». Поэтому важнейшей составной частью системы общественной безопасности является обучение подрастающего поколения основам безопасности жизнедеятельно-

сти, что закреплено в Директиве Президента Республики Беларусь от 11 марта 2004 г. № 1 «О мерах по укреплению общественной безопасности и дисциплины».

В учреждениях общего среднего образования организовано обучение учащихся 2–5 классов по учебному предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». В 6–9 классах данный учебный предмет изучается на факультативных занятиях. Автор раскрыла направления формирования ЗОЖ в учреждениях общего среднего образования: воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков; отказ от вредных привычек: курения, употребления наркотиков, употребления алкоголя; питание: умеренное, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, информированность о качестве употребляемых продуктов; движения: физически активная жизнь, включая специальные физические упражнения, с учетом возрастных и физиологических особенностей; гигиена организма: соблюдение правил личной и общественной гигиены, владение навыками первой помощи; закаливание; эмоциональное самочувствие: психогигиена, наличие навыков эмоциональной саморегуляции; интеллектуальное самочувствие: способность человека узнавать и использовать новую информацию для оптимальных действий в новых обстоятельствах; духовное самочувствие: способность устанавливать действительно значимые, конструктивные жизненные цели и стремиться к ним.

Важное значение для создания психологической безопасности среды имеет сотрудничество с социально-педагогической и психологической службами университета, куда могут обратиться студенты, когда не знают, как поступить, или исчерпаны все возможности самостоятельно справиться с проблемой. Они всегда могут рассчитывать на эмоциональную поддержку и внимание к своим проблемам, на уважение их интересов и полную конфиденциальность.

Опытом организации психопрофилактики экзаменационного стресса среди студентов 1 курса поделилась *Камила Алияддиновна Литвин*, педагог-психолог социально-педагогической и психологической службы БрГУ имени А. С. Пушкина.

Докладчик обратила наше внимание, что проблема психологической безопасно-

сти образовательной среды в последние годы становится все более значимой и актуальной. Одним из факторов, оказывающих влияние на психологическую безопасность, является стресс. По мнению К. А. Литвин, экзаменационный стресс занимает одно из первых мест среди причин, вызывающих психическое напряжение. Известно, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую, иммунную системы студентов. К неблагоприятным факторам периода подготовки к экзаменам К. А. Литвин отнесла:

- 1) интенсивную умственную деятельность;
- 2) повышенную статическую нагрузку;
- 3) крайнее ограничение двигательной активности;
- 4) нарушение режима сна;
- 5) эмоциональные переживания, связанные с возможным изменением социального статуса студентов.

Специалистами социально-педагогической и психологической службы (СППС) БрГУ имени А. С. Пушкина ежегодно проводится мониторинг студентов 1 курса на выявление личностных особенностей и уровня нейротизма. В диагностике применяется ряд методик, в частности личностный опросник Г. Айзенка, позволяющий выявить не только тип темперамента на основании интроверсии и экстраверсии, а также эмоциональную стабильность (уровень нейротизма).

В текущем учебном году на базе БрГУ имени А. С. Пушкина было проведено исследование личностных характеристик среди студентов 1 курса. Всего в исследовании приняло участие 605 белорусских студентов всех факультетов.

На основании полученных данных субъектами образовательного процесса в течение года осуществляется психопрофилактика стрессовых состояний через реализацию ряда локальных программ и проектов, способствующих снятию тревожности и напряжения студентов, а также развитию гармоничной личности. Ведется работа по программе «Адаптация студентов 1–2 курсов к образовательному пространству университета». Основная цель – создание условий, способствующих оптимизации процесса адаптации студентов к образовательному пространству университета. Осуществляет-

ся социально-педагогическое и психологическое сопровождение студентов в рамках практико-ориентированного проекта «Эстафета успеха» по адаптации студентов 1 курса, проживающих в общежитии. Основные задачи проекта: формирование положительных учебных мотивов; развитие инициативы и самоуправления среди обучающихся; подготовка студентов к активному участию в учебной, научно-исследовательской, общественной, культурной, спортивной жизни университета; помощь в преодолении стрессовых состояний.

Также осуществляется деятельность в рамках «Недели позитива», которая проводится ежегодно в первых числах сентября. Целью и задачами выступают формирование ценностного, нравственного отношения к жизни; профилактика эмоционального неблагополучия, конфликтных ситуаций, суицидального риска; просвещение обучающихся и работников университета по вопросам выхода из стрессовых ситуаций, кризисных состояний, оказанию взаимопомощи. В 2020/21 учебном году был проведен ряд мероприятий, направленных на снятие тревожности среди студентов (тренинговое занятие «Я учусь владеть собой», семинар-практикум «Психолого-педагогическая поддержка обучающихся, склонных к суицидальному поведению», вебинар «Сложные жизненные ситуации: пути преодоления», семинар-тренинг «Антикризисное управление: как справляться со стрессом и негативными эмоциями» и др.).

Для повышения психологической культуры студентов, а также снижения уровня тревожности и эмоциональной нестабильности сотрудниками университета ведется работа в рамках «Недели психологии» (практикум «Путешествие в мир эмоций», тренинговое занятие «Я управляю стрессом» и др.).

Непосредственно перед экзаменационной сессией сотрудники СППС организуют психологическую гостиную «HELP! СЕССИЯ!». Основная ее цель – помощь в преодолении стрессовых состояний у студентов-первокурсников в период подготовки и сдачи сессии. Основные ее задачи: снятие психологического дискомфорта, обучение навыкам саморегуляции и самоконтроля, повышение уверенности в себе, развитие способности к самопознанию и рефлексии

собственного состояния, оказание помощи в вопросе своего времени, обучение мнемотехникам (семинары-практикумы «На экзамен с уверенностью!», «Как успешно сдать экзамен?», тренинговое занятие «Экзамен без стресса» и др.). Также ведутся групповые и индивидуальные консультации по вопросам подготовки и сдачи сессии, разрабатываются методические рекомендации для студентов о том, как вести себя на экзамене. Они располагаются на стендах, а также в социальной сети «ВКонтакте» в официальной группе «Психолог онлайн. БрГУ имени А. С. Пушкина».

Таким образом, психологическая безопасность студентов в образовательном пространстве является достаточно острым вопросом в современном мире. С каждым годом студентов с трудностями в адаптации становится больше, а наша задача как специалистов – помочь преодолеть тревожность, стрессовые состояния и способствовать созданию комфортных условий для развития не только интеллектуальных способностей студентов, но и гармоничной личности.

Заключение

Вебинар закончился дискуссией, обобщены ли наши опасения, что порой образовательная среда вуза может являться источником психологических угроз, провоцирующих тревожность, агрессию, асоциальное поведение, снижение интереса к процессу познания, неадекватную самооценку и другие проявления нездоровья студентов? Ответ утвердительный – да, может. Участники дискуссии пришли к выводу: психологическая безопасность – важнейшее условие полноценного развития студента, сохранения и укрепления его психического здоровья. Образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности. Только в условиях психологической безопасной образовательной среды студент будет здоровым, успешным, счастливым человеком.

Участники семинара предложили следующее содержание социально безопасной среды вуза: обучение студентов социальной безопасности в рамках дисциплин госстандарта и дисциплин по выбору студента; здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе; благоприятный

псіхалагічны мікраклімац в акадэмічных групах і в вузе в цэлом; сістэма сацыяльнай і псіхалагічнай падтрымкі студэнтаў; толэрантнае адукацыйнае прастранства, пабудаванае на прынцыпах

гуманнасьці, інтэрнацыяналізма; сістэма прафілактыкі курэньня, ўжываньня студэнтамі алкаголю і наркатыкаў, в том лісьце в ўчэбных корпусах і абыжыццях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Секач, М. Ф. Психология здоровья : учеб. пособие для высш. шк. / М. Ф. Секач. – М. : Академ. Проект, 2003. – 192 с.
2. Баева, И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография / И. А. Баева. – СПб. : СОЮЗ, 2002. – 271 с.
3. Магомедова, И. М. Роль и значение средств народной педагогики в воспитании гармоничной личности / И. М. Магомедова, Б. Ш. Алиева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 94–97.
4. Агаларова, П. И. Формирование экологической культуры подростков в учебно-игровой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. И. Агаларова. – Махачкала, 2009. – 216 л.
5. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.] ; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск : БГПУ, 2005. – 98 с.
6. Ширшов, В. Д. Духовно-нравственная безопасность / В. Д. Ширшов // Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 341–345.

REFERENCES

1. Siekach, M. F. Psichologija zdorov'ja : uchieb. posobije dlia vyssh. shk. / M. F. Siekach. – M. : Akadiem. Projekt, 2003. – 192 s.
2. Bajeva, I. A. Psichologichieskaja biezopasnost' v obrazovanii : monografija / I. A. Bajeva. – SPb. : SOJUZ, 2002. – 271 s.
3. Magomiedova, I. M. Rol' i znachienije sriedstv narodnoj piedagogiki v vospitanii garmoonichnoj lichnjsti / I. M. Magomiedova, B. Sh. Alijeva // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. – 2015. – № 2 (51). – S. 94–97.
4. Agalarova, P. I. Formirovanije ekologichieskoj kul'tury podrostkov v uchiebno-igrovoj diejatiel'nosti : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / P. I. Agalarova. – Makhachkala, 2009. – 216 s.
5. Organizacija obrazovatel'noj sriedy dlia dietiej s osobiennostiami psikhofizichieskogo razvitija v uslovijakh integrirovannogo obuchienija : uchieb.-mietod. posobije / S. Ye. Gajdukievich [i dr.] ; pod obshch. ried. S. Ye. Gajdukievich, V. V. Chiechieta. – Minsk : BGPU, 2005. – 98 s.
6. Shirshov, V. D. Dukhovno-nravstviennaja biezopasnost' / V. D. Shirshov // Koncept. – 2016. – T. 15. – S. 341–345.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 05.05.2021

УДК 378.1

**Александр Алексеевич Аткинговский¹,
Ирина Викторовна Парукевич²**

¹канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математического анализа и дифференциальных уравнений
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

²ст. преподаватель каф. математического анализа и дифференциальных уравнений
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

Aleksandr Atvinovskiy¹, Irina Parukevich²

¹PhD, Associate Professor of the Department Mathematical Analysis and Differential Equations
of the Francisk Skarina Gomel State University

²Assistant of the Department Mathematical Analysis and Differential Equations
of the Francisk Skarina Gomel State University

e-mail: ¹aatvinovskiy@gmail.com; ²parukevichira@mail.ru

ФОРМИРУЮЩИЕ ТЕСТЫ В ЭЛЕКТРОННОМ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОМ МОДУЛЕ

Статья посвящена разработке учебно-методического материала по дисциплинам «Избранные вопросы элементарной математики» и «Методика преподавания математики» с использованием информационно-коммуникационных технологий. Описываются характеристики и особенности формирующего теста и его реализация с помощью WEB-приложения.

Ключевые слова: смешанное обучение, формирующий тест, информационно-коммуникационные технологии, WEB-приложение.

Formative Tests in the Electronic Educational and Methodological Modul

The article is devoted to the development of educational and methodological material on the discipline «Selected questions of elementary mathematics» and «Methods of teaching mathematics» using information and communication technologies. The characteristics and features of the forming test and its implementation using a WEB application are de-scribed.

Key words: mixed learning, formative test, information and communication technologies, WEB application.

Введение

В современной системе высшего образования основной путь к повышению эффективности обучения тесно связан с активным использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Анализ опыта внедрения ИКТ в образовательный процесс высших учебных заведений показывает, что на первом плане выступает вопрос решения организационных проблем преподавания с помощью его информатизации. Остановимся на наиболее значимой, на наш взгляд, проблеме познавательной деятельности каждого конкретного обучающегося, связанной с развитием его самостоятельного мышления. В настоящее время учебные программы высшей школы насыщены учебным материалом, но содержат небольшое количество часов на его изучение, что приводит к противоречию между познавательными способностями обучаемого и качеством обучения. В отличие от традиционных технологий обучения с линейным изложением учебного материала, электронные

средства обучения позволяют преподнести учебный материал в совершенно новом качестве. Использование ИКТ позволяет организовать его таким образом, чтобы эффективность развивающего характера обучения сохранилась, несмотря на то что непосредственное общение педагога и обучающегося при этом отсутствует. Для этого, конечно, необходима определенная организация содержания обучения.

Для того чтобы система знаний была целостной, необходимо создание электронных учебно-методических модулей, включающих в себя не только тесты как форму контроля знаний, но и локальный теоретический материал. Конечно, при создании такого модуля надо учитывать органичность его включения в процесс обучения и мотивационную направленность на создание внутренних побуждений обучающегося к учению. Кроме того, такой модуль должен быть ориентирован на формирование компетентности будущего специалиста. Очевидно, что перевод учебно-методических

модулей в комфортную для молодого поколения интернет-среду стимулирует самостоятельную образовательную деятельность каждого обучающегося.

Статья посвящена созданию в рамках электронных учебно-методических модулей образовательных тестов, которые являются видимой частью информационных ресурсов, повышающих эффективность обучения.

Основная часть

По целям использования [1] образовательные тесты бывают трех типов:

1) определяющие тесты, которые проводятся в начале обучения для определения уровня знаний обучающихся (входной контроль знаний);

2) формирующие тесты, которые проводятся для контроля за процессом обучения (текущий контроль знаний);

3) суммирующие тесты, которые используют в конце обучения (итоговый контроль знаний).

В электронных средствах обучения чаще всего присутствует именно последний тип тестов. Поскольку отличительной методической особенностью технологии ИКТ является преобладание самоконтроля обучающегося над контролем знаний со стороны преподавателя, то основную функцию обучения в этом случае должны взять на себя формирующие тесты. Именно они, с одной стороны, являются средством управления процессом поиска решения задач и нацелены на оценку степени владения изучаемого материала конкретного раздела, а с другой стороны, такие тесты обеспечивают обратную связь преподавателя и обучающегося для последующей корректировки знаний, умений и навыков.

Формирующий тест, используемый для контроля прогресса обучения, затрагивает ограниченный сегмент обучения (раздел или главу), а значит, он разрабатывается таким образом, что обучающемуся даются конкретные инструкции для исправления пробелов в знаниях, умениях и навыках, обнаруженных в результате тестирования. Такой подход к составлению теста предполагает, что каждое тестовое задание содержит набор подсказок, определяющих пошаговое решение задачи. На первом этапе, как правило, дается теоретический посыл к решению, а следующие этапы являются практи-

ческими подсказками или промежуточными действиями. В связи с тем что такие тесты являются обучающими, они обычно менее сложны, чем суммирующие, используемые в конце процесса обучения, т. е. в них отсутствуют задания творческого характера.

С целью усовершенствования учебного процесса при изучении таких дисциплин, как «Избранные вопросы элементарной математики» и «Методика преподавания математики», нами была разработана серия тематических тестов формирующего типа для студентов факультета математики и технологий программирования специальности «Математика (научно-педагогическая деятельность)» Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины.

Актуальность создания таких тестов была обусловлена использованием смешанной технологии обучения (blended learning), т. е. интеграции обучения как в аудитории, так и онлайн [2; 3]. Идея применения такой технологии возникла в связи с необходимостью в короткие сроки сформировать систему профессиональных знаний, умений и навыков, т. к. учебные программы этих дисциплин очень насыщены, но имеют небольшие временные рамки. По этой причине в фазу электронного обучения было решено вынести проверку контрольных заданий (в смешанном обучении проверка может быть автоматически выполнена системами тестирования), оставив преподавателю больше времени на изложение учебного материала. При создании учебно-методического комплекса по дисциплине важно начинать именно с разработки тестов, а затем переходить к формированию самих учебных материалов. Такой подход позволяет четко определить, что должен знать обучаемый после изучения каждой конкретной темы и дисциплины в целом.

Структура тестов была основана на требованиях, предъявляемых к основным видам тестовых заданий [1], которые применяются в обучающих тестах. Минимальные требования к их составлению состоят в наличии трех частей: инструкции, текста задания (вопроса), правильного ответа. В нашем тесте [4] были использованы задания закрытого типа, которые предусматривают различные варианты ответа на поставленный вопрос, т. е. из ряда предлагаемых ответов выбирается один правильный ответ.

Рассмотрим методику использования такого подхода на следующих примерах тестовых заданий.

Задание 1. Упростить выражение:

$$\frac{7^{3x+1} \cdot 2^x}{49^{-x-1} \cdot 14^x \cdot 7^{3x^2}} - \frac{(3^x)^x \cdot 49^{x+1}}{7^{3x-1} \cdot 3^{x^2}}.$$

Подсказка 1. Используя свойства степеней, представим каждое выражение в числителях и знаменателях в виде произведения степеней с основаниями, являющимися простыми числами.

Подсказка 2.

$$\frac{7^{2x+1} \cdot 2^x}{49^{-x-1} \cdot 14^x \cdot 7^{3x^2}} = \frac{7^{2x+1} \cdot 2^x}{7^{-2x-2} \cdot 2^x \cdot 7^x \cdot 7^{3x^2}};$$

$$\frac{(3^x)^x \cdot 49^{x+1}}{7^{3x-1} \cdot 3^{x^2}} = \frac{3^{x^2} \cdot 7^{2x+2}}{7^{3x-1} \cdot 3^{x^2}}.$$

Подсказка 3. Необходимо воспользоваться следующим свойством степени:

$$a^n \div a^m = a^{n-m}.$$

Задание 2. Первая бригада может выполнить задание за 36 часов, а вторая бригада может выполнить то же задание за 18 часов. За сколько часов это задание

выполнят две бригады при совместной работе?

Подсказка 1. Примем всю работу за единицу, тогда за 1 час первая бригада выполняет 1/36 часть, а вторая – 1/18 часть от всей работы.

Подсказка 2. Совместная работа за 1 час двух бригад:

$$\frac{1}{36} + \frac{1}{18} = \frac{1}{12}.$$

Подсказка 3. Найдем время по формуле $A:P$, где A – вся работа, P – общая производительность.

Описанный выше формирующий тест апробирован авторами в процессе обучения студентов первого курса дневного отделения специальности «Математика (научно-педагогическая деятельность)» факультета математики и технологий программирования. Результаты тестирования оценивались по 100-балльной шкале, при этом все задания считались равносильными. За каждую использованную подсказку снимались баллы. Несмотря на то что проходной балл на эту специальность не высок, результаты тестирования показывают, что базовый уровень знаний элементарной математики у первокурсников достаточно высок (рисунок 1) Отметим, что 50 % первокурсников во время прохождения теста ни разу не воспользовались подсказками.

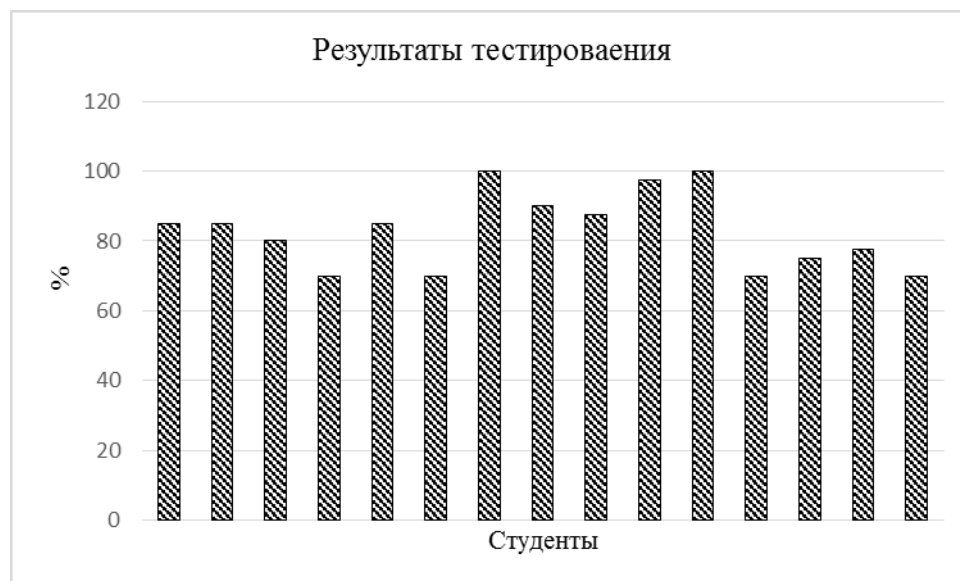


Рисунок 1. – Результаты тестирования

Проанализировав временные рамки прохождения теста, можно сказать, что предлагаемое время (60 мин.) в целом оправдало наши ожидания (рисунок 2). Сле-

дует отметить, что были студенты, которые использовали гораздо меньше времени, чем было предложено.



Рисунок 2. – Время прохождения теста

В качестве надежного и удобного диагностического инструмента для обработки результатов тестирования авторами создано WEB-приложение. Разработанная программа представляет собой сайт, который можно поставить на сервер для предоставления доступа к нему с других устройств или же установить на локальный сервер для использования на одном компьютере, а также приложение адаптированное для мобильных устройств.

Рассмотрим технические возможности приложения. При запуске приложения в первый раз перед пользователем появляется начальная страница, на которой предлагается ознакомиться с возможностями сайта или же авторизоваться (зарегистрироваться) перед началом использования.

По нажатию кнопки «Войти» либо «Зарегистрироваться» всплывает модальное окно, содержащее в себе поля для ввода.

Если пользователь зарегистрирован, он может сразу войти в приложения, введя свой логин и пароль. Приложение предусматривает изменение данных аккаунта.

По завершении авторизации появляется панель управления. Далее при нажатии на кнопку «Пройти тест» происходит переход на страницу выбора темы тестирования.

После выбора темы перед пользователем появляется тест, при этом администратор может увеличить количество задач в тесте.

Особенностью прохождения теста является возможность «вызова» подсказки (их количество может колебаться в зависимости от сложности задачи), но количество и объем использованных подсказок влияет на итоговую оценку тестируемого. При вызове подсказки появляется окно с текстом подсказки и/или формулы (рисунок 3).

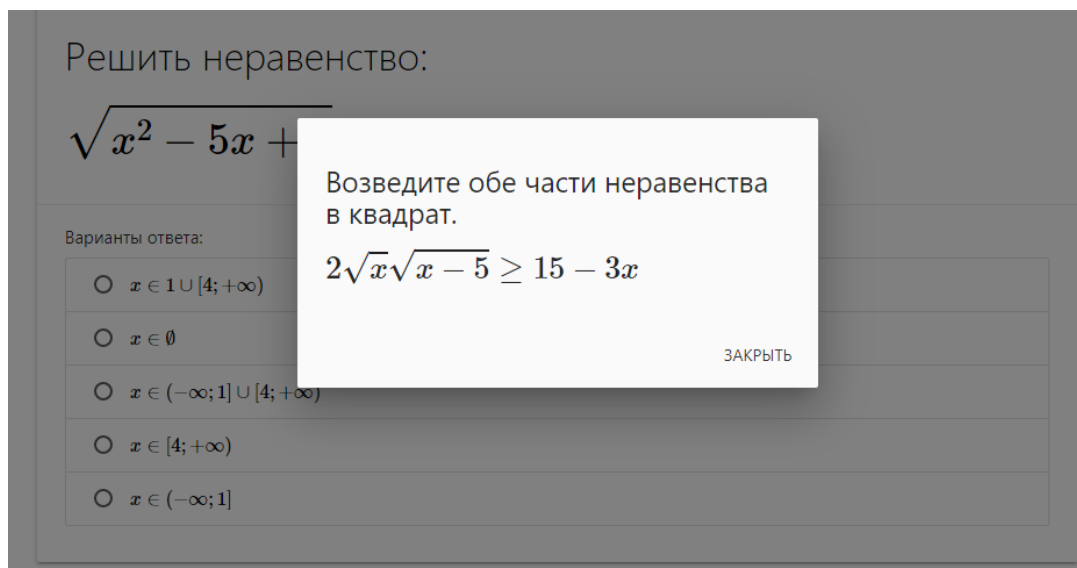


Рисунок 3. – Вызов подсказки

После завершения теста появляется страница с результатами тестирования и итоговой оценкой по 10-балльной шкале с

учетом использованных подсказок, которые записываются в базу данных (рисунок 4).



Рисунок 4. – Страница с результатами теста

Результаты тестирования можно посмотреть при нажатии на кнопку «Просмотр попыток». Таким образом, имеется возможность, с одной стороны, пользователю просматривать результаты всех своих попыток прохождения теста, а с другой сто-

роны, администратор (преподаватель) имеет доступ ко всем результатам испытуемых.

В настоящий момент разработанный сайт проходит опытную эксплуатацию. В дальнейшем планируется развитие сайта и наполнение его учебно-методическими

модулями по всем разделам предлагаемых дисциплин.

Заклучение

Несмотря на наличие готовых электронных средств обучения, отличающихся только технологическими характеристиками (управление и надежность работы программы, наличие функции подсказок, качество графического изображения, расположение информации на экране, возможность сохранения файла), их качество определяется в первую очередь дидактической эффективностью (соответствием учебным целям и ме-

тодам, обладанием образовательной ценностью, логичностью выполняемых действий, наличием взаимосвязи между формой представления и последовательностью прогона программы) и степенью интерактивности.

Предлагаемые авторами статьи тематические тесты формирующего характера и WEB-приложение как инструмент для их проведения являются существенной методической и технической поддержкой в организации процесса обучения в высшей школе, что, несомненно, повысит его привлекательность и эффективность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
2. Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – М., 2016. – 280 с.
3. Blended Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015 / A. Powell [et al.] // Promising Practices in Blended and Online Learning Series. – 2015, July. – 20 p.
4. Атвиновский, А. А. Формирующий тест в дистанционном обучении [Электронный ресурс] / А. А. Атвиновский, И. В. Парукевич // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие» : материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф., Гомель, 11–12 февр. 2021 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины, Гл. упр. образования Гомел. облисполкома ; редкол.: И. В. Семченко (гл. ред.) [и др.]. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2021. – С. 52–55.

REFERENCES

1. Majorov, A. N. Teorija i praktika sozdanija testov dlja sistiemy obrazovanija / A. N. Majorov. – M. : Intielliekt-centr, 2001. – 296 s.
2. Andriejeva, N. V. Schag scholy v smieschannoje obuchienije / N. V. Andriejeva, L. V. Rozhdiestvienskaja, B. B. Jarmakhov. – M., 2016. – 280 s.
3. Blended Learning: The Evolution of Online and Face-to-Face Education from 2008–2015 / A. Powell [et al.] // Promising Practices in Blended and Online Learning Series. – 2015, July. – 20 p.
4. Atvinovskij, A. A. Formirujushchij test v distancionnom obuchienii [Eliektronnyj riesurs] / A. A. Atvinovskij, I. V. Parukievich // Sovriemiennoje obrazovanie: prijemstviennost' i neprieryvnost' obrazovatel'noj sistiemy «shkola – univiersitet – priedprijatije» : materialy XIII Miezhdunar. nauch.-mietod. konf., Gomiell', 11–12 fievr. 2021 g. / M-vo obrazovanija Riesp. Bielarus', Gomiell. gos. un-t im. F. Skoriny, Gl. upr. obrazovanija Gomiell. oblispolkoma ; riedkol.: I. V. Siemchienko (gl. ried.) [i dr.]. – Gomiell' : GGU im. F. Skoriny, 2021. – S. 52–55.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.09.2021

УДК 780.8:780.616.432+78:37.01

Вера Игоревна Асташенок

аспирант 3-го года обучения каф. музыкальной педагогики,
истории и теории исполнительского искусства
Белорусской государственной академии музыки

Vera Astashonok

3rd Year Postgraduate Student of the Department of Music Pedagogy,
History and Theory of Performing Arts
of the Belarusian State Academy of Music
e-mail: astashonoc@gmail.com

ТЕЗАУРУС-СЛОВАРЬ ПИАНИСТА: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Статья посвящена проблеме формирования тезаурус-словаря пианиста. На основе изучения исследований по музыкальной психологии установлена зависимость формирования тезауруса от музыкального мышления. Проанализированы понятия музыкального и исполнительского тезауруса. Значительное внимание уделено логико-семантической структуре составления тезаурус-словаря, где выделяется и описывается круг терминов каждой категории профессионального тезауруса пианиста.

Ключевые слова: тезаурус-словарь, профессиональный тезаурус музыканта, система понятий, музыкальный тезаурус, исполнительский тезаурус.

Thesaurus-Pianist's Vocabulary: Structure and Content

The article is devoted to the problem of forming a pianist's thesaurus dictionary. Based on the study of research in musical psychology, the dependence of the thesaurus on musical thinking has been established. The article analyzes the concepts of musical and performing thesaurus. Considerable attention is paid to the logical-semantic structure of the compilation of the thesaurus-dictionary, where the range of terms of each category of the professional thesaurus of the pianist is highlighted and described.

Key words: thesaurus-dictionary, professional thesaurus of a musician, system of concepts, musical thesaurus, performing thesaurus.

Введение

Овладение любой профессией требует усвоения специальных знаний, подробного изучения терминологии и профессиональной лексики, которая базируется на количестве и содержании научных понятий, а также на представлении о научной понятийно-терминологической системе исследуемой профессиональной области. Данное условие является актуальным для музыкантов исполнительских специальностей, в частности таких профессий, как концертующий пианист, артист камерного ансамбля, концертмейстер. Профессиональный тезаурус музыканта как один из компонентов творческой личности, наряду со специальными умениями и навыками, представляет собой необходимую базу профессиональных компетенций музыканта-исполнителя и музыканта-педагога.

Научный руководитель – В. Л. Яконюк, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкальной педагогики, истории и теории исполнительского искусства Белорусской государственной академии музыки

Общедидактические концепции о мыслительной деятельности человека основываются на знаниях о предмете, заключенных в систему представлений и понятий о том или ином материале. Основываясь на исследованиях профессора Г. М. Цыпина о психологии музыкальной деятельности, необходимо отметить зависимость формирования тезауруса от музыкального мышления. По мнению ученого, «знание материала, наличие определенного фонда сведений о нем – необходимая предпосылка любых форм содержательной духовной деятельности. Формирование и развитие музыкального интеллекта осуществляется, как и во всякой другой области, в ходе пополнения, обогащения персонального опыта индивида, основывается на движении от незнания к знанию, от знаний низшего порядка к знаниям высшего порядка, от знаний менее дифференцированных и углубленных к знаниям более дифференцированным и углубленным и т. д. [10, с. 133]. В «Современном словаре по педагогике» [9, с. 772] в описании термина «тезаурус» отмечается тенден-

ция перехода данного понятия в категорию мышления и проникновение в ряд психологических наук. Следует подчеркнуть этот процесс трансформации тезауруса в сторону музыкального мышления, которое устанавливает многогранное и основательное аналитическое постижение содержания музыкального творчества.

Изучая категорию музыкального знака, профессор В. В. Медушевский отмечает аналогию с современными принципами мышления (включая и музыкальное мышление), а также тесно сопряженным с ней направлением в науке – семиотикой, изучающей способ выражения и передачи смысла от человека к человеку, от человека к сообществу людей, – направлением, в контексте которого изучаются отношения между знаковыми структурами и теми, кто пользуется ими, – создает их либо трактует содержащуюся в них информацию. «Связь между материальным звучанием и психикой человека, – пишет В. В. Медушевский, – между звучанием и жизненной реальностью, между музыкальным произведением и музыкальным языком, стилем, жанром, между сознанием одного человека и сознанием общества, между музыкальным тезаурусом человека (его опытом, неосознаваемой физиологической памятью) и активной музыкальной деятельностью (сочинением, восприятием, исполнением, припоминанием) осуществляется с помощью музыкальных единиц, более мелких, чем музыкальные произведения. Эти единицы находятся в центре всех пересечений: они существуют и в реальных звучаниях, и в психике людей... как единицы музыкального языка, как то общее, что присутствует в разных музыкальных текстах, и как единицы музыкальной речи, т. е. в составе конкретного музыкального произведения» [3, с. 80]. Следуя этим суждениям В. В. Медушевского, можно утверждать о музыкальном знаке как компоненте, с помощью которого происходит взаимосвязь между тезаурусом индивида и исполнительской деятельностью. Таким образом, тезаурус пианиста становится открытой системой, которая обогащается, пополняется на протяжении всей профессиональной деятельности.

Ключевым понятием для нашего исследования является музыкальный тезаурус. Ограниченное количество исследова-

телей обращались к этой проблеме. Современный украинский ученый, доктор искусствоведения, профессор М. П. Калашник дает определение понятия тезаурус как «структурированное знание музыки и о музыке, сложившееся в результате индивидуального и коллективного познания» [2, с. 83]. По мнению исследователя, музыкальный тезаурус имеет две формы существования: устную и письменную. Первая форма музыкального тезауруса базируется на невербальных суждениях и относится к системе кодов эмотивного и слухового характера, что определено самим музыкальным искусством, которое сосредоточено на обращении к чувственным и психологическим качествам личности. Другая форма – вербальная, систематизирует знания в тезаурус-словаре, где комплекс данных предусматривает каталогизацию и индексирование. Отмечая эффективность применения тезаурус-словаря в педагогической практике, музыковед сравнивает тезаурус с компакт-диск, отличительной чертой которого является использование информационных блоков. Объединение информации по такому принципу классифицируется вокруг центрального смыслового понятия. Обосновывая достоинства применения тезаурус-словаря в педагогической деятельности, М. П. Калашник подчеркивает точность и однозначность определений в тезаурусе, что позволяет усваивать знания целиком, единомоментно [2, с. 87–91]. Таким образом, построение профессионального словаря пианиста становится актуальным и востребованным для студентов высших учебных заведений, т. к. именно в вузе происходит формирование и выстраивание знаний музыканта в научно-теоретическую систему понятий.

Дефиниция «исполнительский тезаурус» появилась в музыковедческой литературе в исследованиях Я. И. Мильштейна при рассмотрении вопроса исполнительского стиля. Автор выражает мнение, что тезаурус исполнителя – это «предварительный запас информации, общая сумма, сокровищница накопившихся в памяти впечатлений, навыков, ассоциативных связей» [5, с. 18], все накопления исполнителя (психологические, интеллектуальные, психотехнические). Музыковед и пианист подчеркивает зависимость содержательности интерпрета-

ции артиста от глубины образов и богатства переживаний, хранящихся в его тезаурусе. По мнению ученого, тезаурус состоит из двух составляющих – профессиональной и духовной. Первая составляющая включает в себя впечатления, представления, знания и навыки, полученные концертантом в процессе профессиональной деятельности, ставшие его инструментами при создании образов исполняемых произведений. Вторая – духовная составляющая – отображает глубинные личностные качества артиста: «Не следует только понимать под тезаурусом исполнителя простую сумму знаний и сведений, полученных им в процессе обучения и концертирования. Здесь существенна не простая сумма знаний, не эрудиция исполнителя, а его интеллектуальная и эмоциональная одаренность, его способность к фантазии, к сотворчеству, к ассоциативно-му мышлению, его интуиция» [5, с. 20].

Я. И. Мильштейн классифицирует исполнительский тезаурус с позиций опыта прошлого («жизненный опыт в широком общественном смысле») и опыта настоящего («современный жизненный опыт (личный и общественный)») [5, с. 21]. В опыте исполнителя, как указывает пианист и педагог, всегда можно условно разграничить непрофессиональную информацию и профессиональную информацию, которые соединяются в момент творческой деятельности. Все эти переплетения можно выразить в исполнительском типе личности: общехудожественный и профессионально-технический, либо «художник широкого охвата» и «специалист, заинтересованный технологией исполнения».

Статьи молодого украинского исследователя И. Рябова, посвященные исполнительскому тезаурусу пианиста [8], рассматривают тезаурус исполнителя с позиции репертуарных предпочтений. Автор делит профессиональные составляющие тезауруса на виртуозную, интонационно-образную, интернациональную и артистическую составляющие, что, на наш взгляд, сужает критерии постижения тезауруса исполнителя. Исключая из понятия тезауруса содержательную сторону исполнения и такие составляющие, как формообразование, звукоизвлечение, стиливая достоверность, драматургия, автор рассматривает исполнительский тезаурус не в полном объеме.

На основании исследований современной педагогики, связанной с проблемой профессионального тезауруса, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и исследования существующего опыта, мы выделили музыкально-терминологическую систему профессиональных накоплений исполнителя. Данная структура тезаурус-словаря включает в себя следующие категории:

- 1) музыкально-образная сфера (музыкальное содержание);
- 2) артикуляция, штрихи;
- 3) техника, виртуозность;
- 4) стиливая достоверность;
- 5) жанровые особенности;
- 6) формообразование;
- 7) текстовые ремарки.

Дальнейший ход рассуждений будет выстроен на анализе логико-семантической структуры тезаурус-словаря пианиста с примерами терминов, которые можно включить в определенные категории профессионального тезауруса музыканта-пианиста.

Музыкально-образная сфера музыканта характеризуется терминами художественно-ассоциативного характера. Непосредственно образность помогает исполнителю передать содержание музыкального произведения и проникнуть в суть исполняемой музыки, используя для этого выразительные средства (мелодия, гармония, ритм, динамика, тембральная окраска).

Слуховая сфера пианиста основывается на музыкально-слуховых представлениях и является основой музыкального воображения исполнителя. По этой причине в XIX в. в теоретической и методической литературе формируются идеи слухового предвосхищения образа во время исполнения музыкального произведения. Рассуждения, касающиеся данной проблемы, можно найти у Ф. Шопена, Ф. Листа, Г. Бюлова, Р. Шумана, М. И. Глинки, К. А. Мартинсена и других выдающихся музыкантов.

В педагогической практике применяются образно-словесные характеристики, которые активизируют воображение учащегося и наталкивают на поиски звуковых красок. Применяя в беседе рассказы и аналогии с жизненными ситуациями, эмоциями и переживаниями, преподаватель использует огромный арсенал личного тезауруса (опыта) для передачи и активизации внут-

реннеслуховой сферы студента. В качестве примера для составления словаря-тезауруса образной сферы можно обратиться к книге В. Ражникова «Диалоги о музыкальной педагогике» [7, с. 136–140] к Приложению 2 «Словарь признаков характера звучания»,

где подробно представлен синонимичный ряд близких по значению характеристик образной сферы, которые можно применять для описания художественного содержания мелодии, гармонии, тембра (таблица 1).

Таблица 1. – Словарь признаков характера звучания (по В. Ражникову)

ШИРОКО	СТРАННО	ПОЭТИЧНО	РОБКО	ТОМНО	ДЕРЗКО
масштабно	таинственно	беспредельно	кротко	млея	беспутно
размашисто	причудливо	возвышенно	пугливо	сентиментально	навязчиво
наполненно	лунатически	мечтательно	боязливо	отвлеченно	кичливо
объемно	замысловато	сердечно	застенчиво	опустошенно	нагло
емко	иррационально	трепетно	осторожно	отрешенно	нескромно
космично	экзотично	душевно	инфантильно	чувствительно	вызывающе
набатно	с наитием	вдохновенно	смущенно	с желанием	надоедливо

Артикуляция, штрихи. Артикуляция представляет собой действенный инструмент, технологию, при помощи которой пианист создает музыкальное произведение. Главным критерием при выборе того или иного приема артикуляции становится смысл музыкального произведения. Артикуляция пианиста адресована многообразным приемам произнесения звука, а именно к атаке звука, его началу. Одной из главных задач, наряду с техническими приемами звукоизвлечения, является членораздельность музыкальной речи, которую обеспечивает собственно штриховая культура пианиста. Современные исследования, касающиеся артикуляции и штрихов в музыкальном интонировании, выдвигают суждение о функции штрихов в исполнительской практике как сущностной детали артикуляции. Так, доктор искусствоведения, профессор М. И. Имханицкий считает, что штрихи выступают в роли «детализирующей меры» критериев самой артикуляции», что говорит о взаимозависимости штрихов («артикуляционных деталей») и артикуляционных решений исполнителя [1, с. 160].

В рамках построения терминологического словаря исполнителя обращение к ключевым значениям пианистической артикуляции формирует огромный пласт понятий и терминов. В исследуемой проблематике профессионального тезауруса специалиста возможно рассмотрение артикуляционных приемов с точки зрения членораздельности музыкальной речи, что предполагает введение в обиход специалиста следующих терминов: *акцентность* – *мяг-*

кость; укороченный звук – *продленный звук; раздельный звук* – *связный звук; четкость музыкальной дикции* – *сглаженность музыкальной дикции*. Благодаря артикуляционной функции разделения планов построения звуковой перспективы возможно употребление таких терминов, как *твердость* и *жесткость произнесения*.

Особое внимание следует уделить терминам, связанным с имитацией звучания других музыкальных инструментов, что в пианистической практике чаще всего встречается в нотных текстах концертмейстера и артиста камерного ансамбля (*подобно звучанию флейты, валторны, гобоя* и т. д.). Здесь, отображая и предслыша тембровые характеристики, пианист должен с помощью штриховой палитры воссоздать оригинальное звучание и приемы нужного инструмента.

Нельзя упускать из внимания артикуляционные термины, которые относятся к образной коннотации. К ним относятся такие термины, как *нежное прикосновение, жемчужная игра, тяжесть или легкость прикосновения, округлость или острота произнесения* и др. В применении этих терминов следует исходить из образного содержания и художественного смысла музыкального произведения.

Техника, виртуозность. Терминологическое поле виртуозности включает следующие устоявшиеся термины: *виртуозность; виртуоз; мастерство; искусство; бравада (Valse de bravoure, Allegro di bravura* и т. д.); *блестящая игра; феноменальная техника*. Усиление внимания к проблеме

виртуозности в научной литературе провоцирует разногласия в значении терминов с характеристикой «виртуозный». Для уточнения смысла необходимо разграничение понятий в семантическом поле термина, что требует точного указания контекста применения данного выражения. Таким образом, применять термин «виртуозность» можно не только в высказываниях, связанных с произведениями повышенной технической трудности, но и в произведениях со сложной *полифонической техникой, виртуозной кантиленой, виртуозным туше исполнителя* и другими разнообразными характеристиками исполнения и художественного содержания произведения. Из сказанного становится очевидной полисемичность данного понятия в музыкальной педагогике и исполнительстве.

Стилевая достоверность. Термин «стиль» в искусствоведении прошел изменения от значения «определенный комплекс закономерностей, точно регламентируемых и приобретающих значение обязательных» [6, с. 7] до осознания стиля как эстетической категории, трактующей своеобразие художественно-творческого мышления. В современном музыковедении исследователи приходят к выводу, что данное понятие связывает собой форму, содержание, идею музыки. Так, В. В. Медушевский отмечает: «Единство буквы и духа составляет основу

внутренней организации стиля. Без такого единства нет музыкального стиля, а есть два разных ряда понятий. С одной стороны, почерк композитора... а с другой личность и темперамент композитора или исполнителя... миропонимание и идеалы, характерные для данной эпохи» [4, с. 32].

Важно при изучении понятия «стиль» обратить внимание на стилиевые признаки, которые, будучи элементами стилиевой системы, сами образуют последовательную систему. К признакам стиля М. Михайлов относит «закономерности и нормы, лежащие в основе музыкального мышления, коллективного или индивидуального» [6, с. 127]. Так, стилистические признаки характеризуются такими понятиями, как *логическая организация музыкального материала* (ладовая система, различные системы ладовых тяготений, додекафония, серийность и т. д.), *принцип изложения музыкального материала* (полифонический, гомофонно-гармонический и др.), *принцип развития музыкального материала* (формообразование, синтез средств, с помощью которых воплощается развертывание музыки).

Весьма полезными для выстраивания понятий в сфере стилиевой достоверности являются две иерархии построения стиля. Это система, построенная на методике стилиевого анализа М. Михайлова, и пирамида стилиевых уровней В. Холоповой (таблица 2).

Таблица 2. – Две иерархии построения стиля (по М. Михайловой и В. Холоповой)

Стилиевой анализ (автор методики М. Михайлов)	Стилиевые уровни (автор В. Холопова)
Эпохальный, или исторический стиль	Наиболее общая стилиевая триада (стиль высокий, средний, низкий), стиль национальной школы, «жанровый стиль»
Стиль направления, или «школа»	Стиль какого-либо вида музыки: фортепианный стиль, полифонический стиль, мелодический стиль и т. д.
Индивидуальный стиль, или композиторский стиль	Стиль творческой личности: композиторский стиль, исполнительский стиль, музыковедческий стиль
	Стиль одного эпохального произведения

Формируя по предложенным иерархиям круг понятий, входящих в сферу стилиевой достоверности, пианист использует слуховую сферу, память и мышление.

Жанровые особенности. Круг терминов, связанных с жанровыми особенностями, очевиден и однозначен в понимании (*прелюдия, токката, ноктюрн, вальс, ричеркар, полонез, англес* и т. д.). В данном

разделе терминологического словаря остановимся на разграничении понимания жанра не только как типа музыкального произведения или музицирования, но и как системы музыкальных жанров, связанной единством и целостностью художественной практики. Весьма полезным для пианиста является обращение к изучению жанра в развитии, эволюции его применения в композиторском творчестве. Так, например, готовя к исполнению «Токкату» П. Санкана, стоит изучить музыковедческую литературу, связанную со становлением жанра токкаты от XVI до XXI в. для всестороннего проникновения в содержание произведения и технику исполнения сочинения.

Формообразование. Рассматривая исследования, касающиеся формообразования, в научной литературе встречаются различные термины: от музыковедческих понятий (*рондо, трехчастная, куплетная, вариационная формы, контраст, повторность, тема, экспозиция* и т. д.) до исполнительских понятий в значении охвата формы произведения («*архитектонический слух*» (Н. А. Римский-Корсаков), «*чутье формы*» (А. К. Глазунов), «*чувство формы*» (М. Ф. Гнесин), «*воля к форме*» (К. А. Мартинсен), «*чувство и понимание целого*» (Г. Г. Нейгауз), «*чувство формы и архитектурное чувство*» (С. И. Савшинский). Применяя в исполнительском анализе термины, затрагивающие способность охвата формы произведения, следует обратить внимание на сложность структуры данного процесса. По мнению Е. Н. Красовской, в единстве данной системы сочетаются: эмоциональный охват и интуитивное восприятие формы; художественно-содержательный охват; конструктивно-логический охват; исполнительский охват.

Таким образом, данная система предполагает использование в терминологическом словаре формообразования терминов и понятий, касающихся всевозможных психических процессов и формы психического отражения действительности (*память, мышление, воображение, внимание, воля* и т. д.).

Текстовые ремарки. Текстологические ремарки находятся в центре внимания пианиста, т. к. встречаются не в терминологических словарях или иных справочниках, а в самом музыкальном произведении. Применение их автором привносит в текст ин-

дивидуальный композиторский почерк. Существенно различается число исполнительских указаний, выставляемых композиторами в их сочинениях. Одни авторы ставят их чрезвычайно скупой, музыка других, напротив, богата ими. Представление о количестве необходимых обозначений может меняться у одного и того же композитора на протяжении его жизни. Полисемичность исполнительских указаний, их совокупный характер затрудняют и их осмысление, и их изучение. Для понимания и расшифровки ремарок существует большое количество словарей музыкальных терминов – итальянских, немецких, французских (словарь Понсероне, энциклопедия Кольера, словарь Г. Эггибрехта, словарь Римана, словари Л. Михеевой, Т. Крунтяевой и др.).

Место и значение музыкальных ремарок для музыкальной исполнительской практики обусловило необходимость их системного изучения и обобщения. К числу ведущих исследователей музыкальных ремарок следует отнести Н. Корыхалову, которая рассматривает ремарки как неотъемлемый элемент фиксации музыки и критерий ее исполнительской интерпретации. В той или иной степени проблемы музыкальных ремарок касались практически все теоретики пианизма, что увеличивает значение постижения смысла композиторских помет.

Заключение

Составление профессионального тезауруса является сложной и неотъемлемой частью профессионального становления музыканта, который формируется и приумножается на протяжении всего его профессионального пути.

Приумножая и пополняя тезаурус-словарь по предложенной музыкально-терминологической структуре, пианист-исполнитель и пианист-педагог систематизирует накопленные знания в комплекс терминов и понятий. Выявление специфических особенностей профессиональной пианистической терминологии важно не только для качественного художественного исполнения, но и для активной музыкально-коммуникативной деятельности музыканта, которая основывается на средствах и стратегиях вербальной коммуникации. Применение персонального профессионального

тезаурус-словаря позволяет музыканту грамотно и непринужденно оперировать своими знаниями и является одним из базовых

условий для успешной педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Имханицкий, М. И. Новое об артикуляции и штрихах в музыкальном интонировании / М. И. Имханицкий. – М., 2014. – 232 с.
2. Калашник, М. П. Основные принципы построения музыкального тезауруса / М. П. Калашник // Вісн. Харів. держ. акад. дизайну і мистецтв. – 2009. – № 5. – С. 85–92.
3. Медушевский, В. В. Как устроены художественные средства музыки? / В. В. Медушевский // Эстетические очерки : сб. ст. – М., 1977. – Вып. 4. – 224 с.
4. Медушевский, В. В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В. В. Медушевский // Совет. музыка. – 1979. – № 3. – С. 30–39.
5. Мильштейн, Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Совет. композитор, 1983. – 266 с.
6. Михайлов, М. К. Стиль в музыке / М. К. Михайлов. – Л. : Музыка., 1981. – 264 с.
7. Ражников, В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – М. : Классика-XXI, 2017. – 183 с.
8. Рябов, И. С. Понятие «исполнительский тезаурус» как отображение духовных и профессиональных качеств артиста / И. С. Рябов // Київ. музикознавство. – 2014. – Вип. 48. – С. 195–208.
9. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.
10. Цыпин, Г. М. Обучение игре на фортепиано : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение» / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

REFERENCES

1. Imkhanickij, M. I. Novoje ob artikuliacii i shtrikhakh v muzykal'nom intonirovanii / M. I. Imkhanickij. – M., 2014. – 232 s.
2. Kalashnik, M. P. Osnovnyje principy postrojenija muzykal'nogo tezaurusu / M. P. Kalashnik // Visn. Khark. derzh. akad. dyzajnu i mystectv, 2009. – № 5. – S. 85–92.
3. Miedushevskij, V. V. Kak ustrojeny khudozhestviennyje sriedstva muzyki? / V. V. Miedushevskij // Esteticheskie ochierki : sb. st. – M., 1977. – Vyp. 4. – 224 s.
4. Miedushevskij, V. V. Muzykal'nyj stil' kak siemiotichieskij objekt / V. V. Miedushevskij // Soviet. muzyka. – 1979. – № 3. – S. 30–39.
5. Mil'shtejn, Ya. I. Voprosy teorii i istorii ispolnitel'stva / Ya. I. Mil'shtejn. – M. : Soviet. kompozitor, 1983. – 266 s.
6. Mikhajlov, M. K. Stil' v muzyke / M. K. Mikhajlov. – L. : Muzyka, 1981. – 264 s.
7. Razhnikov, V. G. Dialogi o muzykal'noj pedagogikie / V. G. Razhnikov. – M. : Klassika-XXI, 2017. – 183 s.
8. Riabov, I. S. Poniatije «ispolnitel'skij tezaurus» kak otobrazhenije dukhovnykh i professional'nykh kachiestv artista / I. S. Riabov // Kyjiv. muzykoznavstvo. – 2014. – Vyp. 48. – S. 195–208.
9. Sovriemiennyj slovar' po pedagogikie / sost. Ye. S. Rapacevich. – Minsk : Sovriem. slovo, 2001. – 928 s.
10. Cypin, G. M. Obuchienije igrie na fortepiano : uchieb. posobije dlja studentov pied. in-tov po spiec. № 2119 «Muzyka i pienije» / G. M. Cypin. – M. : Prosvieshchienije, 1984. – 176 s.

Рукапіс наступіть у редакцію 04.10.2021

УДК 378.01.16:811.11'36

Марина Владимировна Ярошук
магистр, ст. преподаватель каф. английской филологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Marina Yaroshuk
Master, Senior Lecturer of English Philology Department,
Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: marina_yaroshuk@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

В ходе исследования удалось обосновать теоретико-методические основы понятия «поликультурная личность». Раскрыты содержание и структура понятия «поликультурная личность», указаны педагогические возможности формирования поликультурной личности. Описаны педагогические условия формирования поликультурной личности. Данные, полученные по результатам теоретического анализа источников исследования, могут быть использованы в качестве методологической основы по проблеме формирования поликультурной личности.

Ключевые слова: поликультурная личность, глобализация, поликультурное образование, компетентностный подход, компоненты поликультурной личности, качества поликультурной личности.

Theoretical and Methodological Foundations of the Formation of Multicultural Personality

In the course of the study, it was possible to substantiate the theoretical and methodological foundations of the concept of «multicultural personality». The content and structure of the concept of multicultural personality are revealed and the pedagogical possibilities of the formation of a multicultural personality are indicated. The pedagogical conditions for the formation of a multicultural personality are described. The obtained data on the results of theoretical analysis of research sources can be used as a methodological basis for the problem of formation of a multicultural personality.

Key words: multicultural personality, globalization, multicultural education, competence approach, components of a multicultural personality, the quality of a multicultural personality.

Введение

В современном мире проблема поликультурности заняла особое пространство, поскольку это одна из самых принципиальных и информативных черт человека. В ней отражаются и принципы воспитания, и опыт коммуникаций, внутренняя и межэтническая культура, межэтнические ценности, а также потребности, интересы, установки, характер, привычки, особенности мышления и, конечно, эмоциональный стереотип поведения.

Поликультурность как черта личности свидетельствует о внутреннем самочувствии и психическом здоровье, внутреннем согласии или дисгармонии, а также о возможности к самоконтролю и самокоррекции. Формирование этого важнейшего свойства происходит уже в детстве в условиях

семьи и образовательных учреждений, и длится на протяжении всей жизни с развитием образования. Задача педагогов и психологов в учреждениях образования – изучить особенности поведения обучающихся и оказать им необходимую поддержку в формировании поликультурности и поликультурного поведения, без которых невозможно успешное существование в современном обществе.

В решении задач формирования поликультурной личности особая роль отведена образованию и воспитанию. Терпимость, уважение, принятие и правильное понимание культур мира к окончанию учреждения образования должны стать неотъемлемыми чертами характера молодежи. Стремление молодых людей относиться с уважением и почтением к представителям не только различных национальностей, но к другим людям вообще, понимание, что люди равны в своих достоинствах и правах, хотя и осознание различий по своей природе является неотъемлемым условием поликультурного

Научный руководитель – Н. А. Тарасевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

воспитания. Человек, обладающий высшей степенью поликультурности, довольно уравновешен, предсказуем в своих отношениях к партнерам и эмпатичен к разным людям. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, достижения синергического эффекта. Таким образом, актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время нет системных и целостных исследований, посвященных изучению поликультурности личности среди студенческой молодежи, однако современное общество в условиях глобализации нуждается в личностях, которые характеризуются высоким уровнем этнической осведомленности (относительно культурных особенностей собственной и других этнических групп), а также личностях со сформированной позитивной валентностью этнического сознания и самосознания, этнической идентичностью в стадии достижения и сформированностью установок на доброжелательное межэтническое общение, приоритетность личностного, а не этнического компонента в коммуникации.

Цель данного исследования – выявить особенности обучения как средству формирования поликультурной личности студентов языковых специальностей.

Теоретико-методические основы понятия «поликультурная личность»

На рубеже XX–XXI вв. основной тенденцией мирового развития является глобализация, оказывающая влияние на все мировые процессы – политику, экономику, экологию, культурную и социальную сферы жизнедеятельности людей.

Глобализация – это объективный процесс трансформации общества под влиянием научно-технического прогресса, технологического рывка в области информатики, электроники, биотехнологий.

В то же время этот процесс имеет и субъективный, противоречивый характер, и глобализация как общественно-политическое явление оценивается неоднозначно.

В контексте глобализации мирового развития проблема поликультурной личности приобретает особую актуальность [1].

Это объясняется следующими основными причинами:

1) наличием опыта зарубежного сотрудничества, т. е. сотрудничества с характерными для определенных государств или культур особенностями (американский, западноевропейский, японский, азиатский и восточноевропейский стили/модели сотрудничества);

2) возможностью осуществления внешнеэкономической деятельности любой организацией (предприятием), начиная от экспортно-импортных операций в одну или несколько стран до полинациональной стратегии компании [2].

Прежде чем рассуждать о поликультурной личности, рассмотрим сущность основных терминов: «культура», «поликультурность», «компетенция/компетентность» и «поликультурная компетентность».

С социально-философских позиций под культурой понимают специфическую, генетически не наследуемую совокупность средств и способов, форм, образцов и ориентиров взаимодействия людей со средой существования, которые они вырабатывают в совместной жизни для поддержания определенных структур деятельности и общения.

Е. И. Пассов считает, что культура – это главным образом инструментальная система, посредством которой человек ставит себя в наилучшую позицию для того, чтобы решать конкретные и специфические задачи, возникающие перед ним в процессе жизнедеятельности, способ разрешения жизненных забот. Суть жизненных забот человека – адекватное существование в объективно сложившихся жизненных обстоятельствах, в формировании своего особого способа воздействия на них, в выработке своего стиля вхождения, пребывания, деятельности и выхода из разного рода жизненных ситуаций (в самом широком смысле). «Культура – это не что иное, как истолкование человеком своей собственной жизни, набор удачных или неудачных решений, которые он принимает в процессе преодоления трудностей и нужд... А поскольку данные решения предназначены для подлинных проблем, сами они тоже подлинны. Это идеи, оценки, человеческие стремления, различные подходы в философии, искусстве, праве и т. д.». Культура состоит из объектов, деятельностей и позиций, существующих как средство достижения опреде-

ленной цели. Причем в культуре все связано со всем остальным – все элементы взаимозависимы [3, с. 23].

По словарю С. И. Ожегова, «поли...» является первой частью сложных слов в значении: 1) много, со многим, охватывающий многое; 2) сложный по составу, устройству.

В словаре синонимов русского языка прилагательное *поликультурный* трактуется как многокультурный, мультикультурный, а существительное *поликультурность* – многокультурность, мультикультурность.

Говоря о поликультурности, не лишне вспомнить, что с этим вопросом связана «компетенция» и «компетентность», термины, имеющие различные определения. В некоторых источниках они отождествляются, однако многие авторы различают эти понятия [4].

Компетентность – наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Поэтому мы будем понимать компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, а также заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке специалиста, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [5].

Компетентностный подход в подготовке современных специалистов разных профилей предполагает вычленение ряда компетенций: – политических, социальных, когнитивных, технологических, коммуникативных, информационных, общих и специальных (в области своей профессиональной деятельности) – и соответственно наличие определенных знаний и опыта, необходимых для эффективной практической деятельности в заданной предметной области [6].

Исходя из сказанного, понятие «поликультурная компетентность» необходимо рассматривать как междисциплинарное и интегрированное понятие, которое означает наличие объективных знаний личности о своей (национальной) культуре и представлений об иных культурах, реализующихся через умения и навыки, модели поведения, позволяющие личности адекватно оценивать особенности взаимодействия с представителями различных этнических общностей.

Поликультурная компетентность личности – результат поликультурного образования. Поликультурное образование – целостная инновационная система, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности населения, условия межкультурного диалога, задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии и способствующая ориентации на культурно-национальный плюрализм и интеграции в мировое культурное и образовательное пространство [7].

В развитых странах в последние десятилетия уделяется все больше внимания поликультурному образованию. Развитие этого направления обусловлено самой сутью процессов демократизации и гуманизации общественной жизни, стремлением создать общество, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека.

Поликультурное образование приобретает особое значение для стран с многонациональным составом населения (полиэтнические государства), количество которых в мире значительно превосходит число моноэтнических (однонациональных государств).

К тому же стоит заметить, что этнически однородных стран (со 100 % населения одной нации) в мире нет. Определенного научно обоснованного и международно признанного стандарта дефиниции понятий «моноэтническое (однонациональное) государство» как и «полиэтническое» (многонациональное) государство» не существует.

Многие ученые и эксперты под однонациональным подразумевают государство, государственные границы которого совпадают с национальными (этническими), и основная национальность составляет более 90 % всего населения [8].

Если же иметь в виду происходящие в мире миграционные процессы, то актуальность проблемы поликультурного образования возрастает многократно.

Основной целью поликультурного образования является формирование поликультурной личности.

Поликультурная личность – личность, стремящаяся в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, поведения и поступков, умеющая жить и осу-

ществлять социальное взаимодействие в условиях культурных, расовых, этнонациональных и религиозных различий [7].

По словам А. Н. Татарко, поликультурная личность – это личность, являющаяся субъектом диалога культур, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии и толерантности, эмоциональной устойчивостью, умением жить в мире и согласии с людьми как представителями разных культурных групп, способная к успешному самоопределению и продуктивной профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия общества [9, с. 8].

Качества поликультурной личности:

1) динамичность – способность меняться в зависимости от меняющихся условий существования в непротиворечивом взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми;

2) адаптация – процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса, т. е. способность изменить свое поведение в зависимости от новых социальных условий;

3) наличие собственных, присущих только ей механизмов самоанализа и анализа представлений других культурных общностей как о миропорядке, так и о способах существования в нем;

4) языковая компетенция как способ интеграции, диалога культур, расширения межкультурной коммуникации;

5) способность восприятия и освоение актуальных культурных норм и принятие общезначимых образцов деятельности и поведения;

6) толерантность, коммуникабельность, доверие и миролюбие [9, с. 12–14].

Следовательно, формирование поликультурных компетенций студента включает в себя знания о культурном многообразии цивилизации как в пространстве, так и во времени, что позволяет:

1) эффективно выполнять учебную и учебно-исследовательскую деятельность в поликультурном пространстве;

2) развивать культуру поведения, его виды и формы, соответствующие поликультурной среде;

3) вырабатывать в себе позитивную установку на самообразование и самовоспитание [10].

Компоненты поликультурной компетентности студента:

1) когнитивный – совокупность знаний и представлений не только о своей культуре, но и о специфике других культур и поликультурного мира, а также теоретических умений, необходимых для эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, способность систематизировать и обобщать полученные знания;

2) мотивационно-ценностный – освоение гуманистических ценностей, толерантное отношение к представителям иных социально-культурных групп, интерес и психологическая готовность к межкультурному взаимодействию, потребность личности к формированию и самовоспитанию своей поликультурной компетентности, самосовершенствованию;

3) поведенческо-деятельностный – способность рефлексировать собственную деятельность и поведение, умение предупреждать и разрешать межкультурные проблемы, эффективно действовать в поликультурной среде, способность вступать в межкультурную коммуникацию, осуществлять активное взаимодействие с представителями различных культур;

4) эмоциональный – адекватная оценка общественных явлений, действий, поступков и поведения людей с опорой на социально и личностно значимые ценности, способность воспринимать внутренний мир другого человека и отождествлять себя с ним [11].

Стадии формирования поликультурной личности студента:

1) познание своей (национальной) культуры;

2) представление о множестве и многообразии культур и приобщение (адаптация) к конкретным из них при ведении межкультурного взаимодействия;

3) необходимость интеграции и взаимодействия [12].

Следует подчеркнуть, что нельзя отождествлять поликультурность с космополитизмом и теорией «плавильного котла».

Последняя пропагандировалась в американском обществе в XX в. Согласно этой теории, формирование американской наци-

ональной идентичности должно было идти по формуле «сплавления», «смешивания» всех народов, при этом предполагалось как их культурное, так и биологическое смешение [12, с. 99].

Сформулированная теоретическая концепция имела апологетический характер в том смысле, что она отрицала наличие каких бы то ни было конфликтов в обществе – социальных или этнических. Данная концепция была оспорена сторонниками культурного плюрализма и не получила широкой поддержки как среди ученых, так и в американском обществе.

Что касается космополитизма, то его корни намного древнее и берут свое начало в Древней Греции (от др.-греч. *cosmopolites* ‘космополит, человек мира’ [13, с. 43]. Космополитизмом называют идеологию мирового гражданства, в которой интересы всего человечества ставятся выше интересов отдельной нации или государства. Тем самым эта идеология вступает в противоречие с национальной идеей и идеей патриотизма и не воспринимается национальным самосознанием разных народов мира.

Поэтому формирование поликультурной личности в образовательном процессе должно основываться на глубоком знании и уважении своей национальной (этнонациональной) культуры и одновременном стремлении к познанию и доброжелательному бережному отношению к культурам разных народов и их представителям.

В этом смысле Республика Беларусь отличается толерантностью, развивающейся в рамках диалога культур. Терпимость к другим, уважение к чужим обычаям и традициям стали чертой белорусского менталитета, визитной карточкой народа. Эти качества вписываются в концепцию межкультурного диалога и предопределяют его успех. Согласно переписи населения 2019 г., в Беларуси проживали представители более 130 народов и народностей [14].

По данным уполномоченного по делам религий и национальностей, в нашей стране зарегистрировано 26 религиозных конфессий и направлений. Общая численность религиозных организаций составляет 3 488. Религиозный состав населения – православные и католики, протестанты и старообрядцы, мусульмане и иудеи и др. [14].

Поликультурность белорусского общества обусловлена как историческими, так и геополитическими факторами.

После образования БССР в республике с начала 1920-х г. до 1936 г. официальными языками были русский, белорусский, а также польский и идиш. Лозунг на гербе БССР «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» был начертан на четырех языках.

Геополитический статус нашей страны характеризуется ее нахождением на стыке между западноевропейской и славяно-православной цивилизациями. Беларусь расположена в географическом центре Европы. Ценности и нормативные правовые основы поликультурного образования в Республике Беларусь настоящее время определены в Конституции Республики Беларусь [20], Кодексе Республики Беларусь об образовании [16], Законах Республики Беларусь, Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2020–2025 гг. [17].

В современном мире в условиях все более нарастающей человеческой агрессии и нетерпимости по отношению к людям другой культуры, национальности, религии, языку, образу жизни и т. д. все острее возникает необходимость формирования и развития поликультурной личности. Проблемы морали были актуальны во все времена цивилизованного мира, ведь в рамках любой исторической эпохи отдельных государств или человечества в целом всегда имели место сложные этапы, характеризующиеся конфликтом интересов, позиций, потребностей. Для дикарей такие ситуации заканчивались физическим столкновением. Низкий уровень их интеллекта определял примитивный характер их культуры, поэтому поведение первобытных людей часто напоминало поведение животных.

Человек XXI в. – человек иной культуры. Это человек с высоким уровнем интеллекта, человек-творец, способный создавать и создавать такие вещи, которые не могла «придумать» даже сама природа. Но «создав общество изобилия, цивилизация не сделала человека более счастливым» и не сделала его более гуманным [18, с. 7].

XXI в. – век масс: где «нет ни искренней дружбы, ни настоящего уважения, ни полного доверия, и под однообразной и вероломной маской вежливости скрываются

подозрения, опасения, недоверие, ненависть и предательство» [19].

Действительно, «многие традиционные аксиологические установки социума утрачивают свою актуальность» сегодня [20, с. 3].

Заключение

Современному человеку следует помнить, что мы живем в цивилизованном обществе и все проблемы, которые возникают, следует решать цивилизованными средствами. У человека есть замечательные способности – слышать, понимать, сочувствовать, которые он множество раз демонстрировал в условиях чрезвычайно сложных жизненных обстоятельствах, когда спасал жизни других людей, бросаясь под танк с гранатой или прыгая в ледяную воду, когда брал на воспитание чужого ребенка, оставшегося без родителей, отправлял гуманитарную помощь остро нуждающимся, отдавал свою кровь и т. д.

Современный мир – мир частых конфликтов, и проблема в том, чтобы научиться разрешать их, однако не тем способом, каким решали наши далекие предки. В арсенале цивилизованных людей есть уникальный инструмент, который способен к поиску вариативности, анализу и предвидения последствий, – разум, а также механизм, который способен регулировать любой уровень и характер отношений, – морально-

этический. В разные исторические эпохи приоритетными были те или иные его принципы. Думается, что в условиях современного мирового сообщества базовым должен стать принцип поликультурности и толерантности, который предполагает терпимость в отношении к иному. Различие во взглядах, в поведении, образе жизни не дает никаких оснований унижать, оскорблять, осуществлять физическое насилие над отдельной личностью, социальной общностью или целыми государствами.

Этническая осведомленность предполагает отношение уважения, что, в свою очередь, означает признание ценности субъекта, его прав и достоинств. Природа создала людей разными. И совершенно глупо объявлять войну человеку только потому, что у него другая форма носа или не такой же цвет глаз. И мы просто принимаем его таким, какой он есть.

Зависть, стремление к наживе и господству, ощущение собственного превосходства и многие другие пороки, которые сегодня нередко оттесняют на задний план добродетелей, неспособны вывести человечество на новый, более совершенный уровень его развития. Новый фундамент должен быть заложен под современные отношения людей. Необходимо научиться принимать человека таким, какой он есть, если, конечно, его поведение и образ жизни не противоречат законам права и морали.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранат, Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ю. В. Агранат ; Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т. – Хабаровск, 2009. – 195 л.
2. Бах, А. Э. Другой в поликультурной среде: опыт междисциплинарного исследования (на примере Израиля) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / А. Э. Бах. – С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2004. – 28 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 2018. – 1797 с.
5. Чем отличается компетентность от компетенции? Компетентность и компетенция: отличия в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/261851>. – Дата доступа: 05.04.2021.
6. Поликультурная компетентность: теоретико-методические основы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studme.org/98943/pedagogika/polikultumaya_kompetentnost_teoritiko_metodicheskiye_osnovy. – Дата доступа: 05.04.2021.
7. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/03/-programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>. – Дата доступа: 05.04.2021.

8. Корнилов, О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – М. : Вест, 2003. – 350 с.
9. Татарко, А. Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. Н. Татарко ; Ин-т психологии РАН. – М., 2015. – 42 с.
10. Шабалдас, А. Е. Теория и практика формирования личности в поликультурной среде : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Е. Шабалдас. – Ставрополь, 2005. – 318 л.
11. Шамулова, Р. Н. Воспитание поликультурной личности в полиэтнической образовательной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. Н. Шамулова ; Адыг. гос. ун-т. – Майкоп, 2018. – 26 с.
12. Буряк, Н. Ю. Культура языковой личности в поликультурной среде вуза : дис. ... канд. культурологии : 24.00.01 / Н. Ю. Буряк ; Краснодар. гос. ун-т культуры и искусств. – Краснодар, 2012. – 291 л.
13. Ежова, Е. Ю. Развитие художественной культуры личности в поликультурном образовательном пространстве : дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Е. Ю. Ежова ; Мордов. гос. ун-т. – Рязань, 2011. – 333 л.
14. Перепись населения Республики Беларусь от 2019 г. [Электронный ресурс] / Нац. стат. ком. Респ. Беларусь. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/-informatsiya-dlya-respondenta/perepis-naseleniya/>. – Дата доступа: 05.04.2021.
15. Конституция Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/pravovaya-informatsiya/normativnye-dokumenty/konstitutsiya-respubliki-belarus/>. – Дата доступа: 05.04.2021.
16. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Дата доступа: 02.04.2021.
17. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2021/03/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>. – Дата доступа: 05.04.2021.
18. Колобова, Л. В. Становление личности школьника в поликультурном образовании : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. В. Колобова. – Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2016. – 349 л.
19. Алексеев, М. П. Фрустрационная поликультурность / М. П. Алексеев // Психология и рус. лит. – 2017. – № 1. – С. 6–20.
20. Колоколова, И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. В. Колоколова. – Ростов н/Д, 2016. – 198 л.

REFERENCES

1. Agranat, Yu. V. Formirovanije polikul'turnoj lichnosti budushchikh spiecialistov social'noj sfiry pri obuchienii inostrannomu jazyku v vuzie : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.08 / Yu. V. Agranat ; Amur. gumanitar.-pied. gos. un-t. – Khabarovsk, 2009. – 195 l.
2. Bakh, A. Ye. Drugoj v polikul'turnoj sriedie: opyt miezhdisciplinarnogo issliedovaniya (na primierie Izrailia) : avtorief. dis. ... kand. filos. nauk : 24.00.01 / A. Ye. Bakh. – S.-Pietierb. gos. un-t. – SPb., 2004. – 28 s.
3. Passov, Ye. I. Kommunikativnoje inojazychnoje obrazovanije: gotovim k dialogu kul'tur / Ye. I. Passov. – Minsk : Lieksis, 2003. – 184 s.
4. Ozhegov, S. I. Slovar' russkogo jazika / S. I. Ozhegov. – M. : Rus. jaz., 2018. – 1797 s.
5. Chiem otlichajetsia kompjetientnost' ot kompjetientcii? Kompjetientnost' i kompjetientcija: otlichija v obrazovanii [Eliiektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <http://fb.ru/article/261851>. – Data dostupa: 05.04.2021.
6. Polikul'turnaja kompjetientnost': tieorietiko-mietodichieskije osnovy [Eliiektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: studme.org/98943/pedagogika/polikultumaya_kompetentnost_teoretiko_metodicheskiye_osnovy. – Data dostupa: 05.04.2021.

7. Programma neprieryvnogo vospitaniya dietiej i uchashchiejsia molodiozhi v Rjespublikie Bielarus' na 2021–2025 gg. [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://adu.by/images/-2021/03/programma_vospitaniya_2021_2025.pdf. – Data dostupa: 05.04.2021.
8. Kornilov, O. A. Jazykovyje kartiny mira kak proizvodnyje nacional'nykh mentalitetov / O. A. Kornilov. – M. : Vest, 2003. – 350 s.
9. Tatarko, A. N. Social'no-psihologichieskij kapital lichnosti v polikul'turnom obshchestvie : avtorief. dis. ... d-ra psihol. nauk : 19.00.05 / A. N. Tatarko ; In-t psihologii RAN. – M., 2015. – 42 s.
10. Shabalda, A. Ye. Tieorija i praktika formirovanija lichnosti v polikul'turnoj sriedie : dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.01 / A. Ye. Shabalda. – Stavropol', 2005. – 318 l.
11. Shamulova, R. N. Vospitanije polikul'turnoj lichnosti v polietnichieskoj obrazovatel'noj sriedie : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / R. N. Shalumova ; Adyg. gos. un-t. – Majkop, 2018. – 26 s.
12. Buriak, N. Yu. Kul'tura jazykovej lichnosti v polikul'turnoj sriedie vuza : dis. ... kand. kul'turologii : 24.00.01 / N. Yu. Buriak ; Krasnodar. gos. un-t kul'tury i iskusstv. – Krasnodar, 2012. – 291 s.
13. Yezhova, Ye. Yu. Razvitije khudozhestviennoj kul'tury lichnosti v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstvie : dis. ... d-ra kul'turologii : 24.00.01 / Ye. Yu. Yezhova ; Mordov. gos. un-t. – Riazan', 2011. – 333 l.
14. Pieriepis' nasielenija Rjespubliki Bielarus' ot 2019 g. [Elektronnyj riesurs] / Nac. stat. kom. Rjesp. Bielarus'. – Riezhim dostupa: https://www.belstat.gov.by/informa-tsiya_dlya_respondenta/perepis_naseleniya/. – Data dostupa: 5.04.2021.
15. Konstitucija Rjespubliki Bielarus' [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://pravo.by/pravovaya_informatsiya/normativnye_dokumenty/konstitutsiya_respubliki_bielarus/. – Data dostupa: 05.04.2021.
16. Kodeks Rjespubliki Bielarus' ob obrazovanii [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243>. – Data dostupa: 2.04.2021.
17. Programma neprieryvnogo vospitaniya dietiej i uchashchiejsia molodiozhi v Rjespublikie Bielarus' na 2021–2025 gg. [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: https://adu.by/images/-2021/03/programma_vospitaniya_2021_2025.pdf. – Data dostupa: 5.04.2021.
18. Kolobova, L. V. Stanovlienije lichnosti shkol'nika v polikul'turnom obrazovanii : dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.01 / L. V. Kolobova. – Orenburg. gos. un-t. – Orenburg, 2016. – 349 l.
19. Alieksiejev, M. P. Frustracionnaja polikul'turnost' / M. P. Alieksiejev // Psihologija i rus. lit. – 2017. – № 1. – S. 6–20.
20. Kolokolova, I. V. Polikul'turnoje prostranstvo obrazovatel'nogo uchriezhdienija kak srieda pedagogichieskoj poddierzhki lichnosti uchashchiegosia : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / I. V. Kolokolova. – Rostov n/D, 2016. – 198 l.

УДК 378.096 «1983/1991»

Валерий Святославович Глинка*канд. ист. наук, доц. каф. педагогики**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Valery Hlinka***PhD in History, Associate Professor of the Department of Pedagogy**of the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: arilav@inbox.ru***ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ДОСТИЖЕНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА В 1983–1991 гг.**

Анализируется научно-исследовательская работа преподавателей факультета дошкольного воспитания Брестского государственного педагогического института имени А. С. Пушкина в 1983–1991 гг. Показан процесс расширения исследований по проблемам дошкольного воспитания. Основными среди них являлись различные вопросы дошкольной психологии, обучения детей дошкольного возраста математике, изучения здоровья дошкольников, оптимизации работы детского сада. На конкретных примерах продемонстрированы достижения преподавательского состава кафедр педагогики и психологии (дошкольной) и методик дошкольного воспитания в рассмотрении тем, не затрагивавших проблемы дошкольного воспитания. К ним в первую очередь следует отнести профориентационную работу, семейное воспитание, обобщение опыта работы городской психолого-педагогической службы. Сделан вывод, что в рассматриваемый период на факультете дошкольного воспитания имело место разнообразие тематики научных исследований, происходило увеличение числа преподавателей, занимавшихся научной работой.

Ключевые слова: *научно-исследовательская работа, преподаватели, факультет дошкольного воспитания, публикации, конференции, тезисы, дошкольники.*

Main Directions and Achievements in Research Work of the Teachers of the Pre-school Education Faculty of the Brest State Pedagogical Institute Named after A. S. Pushkin in 1983–1991

Research work of the teachers of pre-school education faculty of the Brest State Pedagogical Institute named after A. S. Pushkin in 1983–1991 has been analysed. The process of broadening of scientific research on the problems of pre-school education has been shown. The main among them were various issues of pre-school education psychology, teaching mathematics to children of pre-school age, studying health of pre-school children, optimization of work of kindergartens. The achievements of teaching staff of such chairs as pedagogics and psychology of pre-school education and the methods of teaching pre-school education are demonstrated with the help of concrete examples. These achievements don't touch the themes of the problems of pre-school education. To such themes we can relate career orientation work, family upbringing, generalization of the experience of work of the city psychological-pedagogical service. The conclusion has been made that in the regarded period at the pre-school education faculty variation of themes of research took place. The number of teachers carrying out research work was growing.

Key words: *research (work), teachers, faculty of pre-school education, publications, workshops, summary, pre-school children.*

Введение

Научно-исследовательская деятельность всегда являлась составной частью работы преподавателей высших учебных заведений. Не стал исключением и факультет дошкольного воспитания, образованный в 1983 г. в Брестском государственном педагогическом институте имени А. С. Пушкина. Уже с первых лет его функционирования научная работа заняла важное место в деятельности работавших на нем преподавателей.

В первые месяцы деятельности факультета его преподаватели выявляли актуальные научные проблемы, определялись с тематикой своих исследований.

По проблематике исследований научную работу преподавателей факультета дошкольного воспитания можно разделить на два больших направления. В рамках одного из них постепенно были очерчены темы, касавшиеся тех или иных вопросов дошкольного воспитания. Второе направление пред-

ставляло собой совокупность разнообразных научных проблем: многие преподаватели продолжали заниматься изучением тех вопросов, которые составляли круг их научных интересов, но при этом вовсе не затрагивали проблем дошкольного воспитания. Данный факт обуславливался наличием в учебном плане различных дисциплин, существенно отличалось друг от друга. Поэтому исследования преподавателями двух кафедр факультета – педагогики и психологии (дошкольной) и методик дошкольного воспитания – осуществлялись не только по педагогике и психологии, но и даже по медицине и сельскому хозяйству.

Хронологические рамки проблемы, которая рассматривается в статье, заканчиваются 1991-м годом, завершившем советскую эпоху в истории нашей республики. Именно в тот период, в 1983–1991 гг., были заложены основы научно-исследовательской работы на действующем в настоящее время социально-педагогическом факультете, в который был преобразован факультет дошкольного воспитания. Многие исследования, проводившиеся в то время, сохраняют актуальность и в наши дни. Поэтому есть целесообразность в их обобщении, систематизации и краткой характеристике. Актуальность данного исследования увеличивается еще и в свете приближающегося 40-летнего юбилея социально-педагогического факультета.

Научно-исследовательская работа по проблемам дошкольного воспитания

На факультете, который занимался подготовкой кадров по воспитанию дошкольников, невозможно было оставить без внимания вопросы, которые непосредственно касались получаемой студентами специальности. Поэтому в течение рассматриваемого периода увеличивается количество и расширяется тематика научных исследований по различным проблемам дошкольного воспитания. Прежде всего это находило отражение в научных публикациях преподавателей и их участии в научных конференциях.

К числу наиболее значимых публикаций относится выпущенная в 1986 г. Издательством Московского университета книга Л. Г. Лысюк (в соавторстве с ее научным руководителем С. Н. Карповой) «Игра и нрав-

ственное развитие дошкольников» [7, л. 271]. В ней имело место всестороннее рассмотрение влияния игры на формирование нравственности детей дошкольного возраста. К вопросам игровой деятельности в процессе дошкольного воспитания обращалась также О. К. Васильева. В 1990 г. на научно-практической конференции в Комсомольске-на-Амуре она выступила с сообщением «Создание игровой среды в детском саду» [11, л. 165], а через год на состоявшейся там же республиканской конференции «Воспитание детей в игре» ею был представлен доклад «Развитие игрового творчества в дошкольном возрасте» [12, л. 212].

В 1987 г. Л. Г. Лысюк и И. Е. Валитова участвовали в работе межвузовского республиканского семинара, на котором выступили с докладами: соответственно «Воображение как механизм творческой активности дошкольника» и «Время в структуре самосознания дошкольника» [8, л. 76]. Следует отметить, что И. Е. Валитова вела большую и целенаправленную работу по изучению различных вопросов дошкольной психологии. В 1986 г. в изданной Московским государственным педагогическим институтом книге «Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности» была опубликована ее статья «Осознание себя во времени детьми дошкольного возраста» [13, л. 249]. В следующем году в вышедшем в издательстве «Народная асвета» республиканском межведомственном научном сборнике «Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов» была напечатана ее статья «Направленность на будущее у дошкольников и ее значение для формирования психологической готовности к школьному обучению» [9, л. 270].

В 1988 г. в сборник докладов состоявшейся в Омске зональной научной конференции «Прикладная психология общения в учебной и профессиональной деятельности» вошли тезисы И. Е. Валитовой «Использование модифицированной методики исследования самооценки дошкольников и младших школьников в работе практического психолога». В том же году в сборнике «Актуальные проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе» по итогам состоявшейся в Могилеве республиканской научно-практической конфе-

ренции, посвященной проблемам подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе, были опубликованы ее тезисы «Проблема личностной готовности детей к школьному обучению». В этот же сборник вошли тезисы Н. Н. Губернюк «Особенности взаимодействия ребенка и взрослого в ситуации проблемного обучения» [9, л. 270]. На этой же конференции В. П. Шуман не только выступил с докладом, но и руководил работой секции «Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в подготовке детей к школе» [9, л. 272].

В 1989 г. в сборник «Тезисы докладов VII съезду общества психологов СССР» были включены тезисы И. Е. Валитовой «Прошлое в структуре самосознания детей дошкольного и младшего школьного возраста» [10, л. 98]. В республиканский межведомственный научный сборник «Психологические проблемы воспитания школьников», выпущенный издательством «Народная асвета» в 1989 г., вошла публикация И. Е. Валитовой «К вопросу о кризисе семи лет и новообразованиях дошкольного возраста» [11, л. 178].

Необходимо заметить, что в исследуемый период имело место плодотворное сотрудничество преподавателей факультета дошкольного воспитания в изучении тех или иных научных вопросов со структурными подразделениями вузов, научными учреждениями, органами управления системой образования. Так, в 1987 г. кафедра педагогики и психологии (дошкольной) участвовала в разработке межкафедральной темы «Психолого-педагогические основы педагогического общения в детском саду и школе», являвшейся составной частью темы, которой руководил вице-президент АПН СССР А. А. Бодалев. Основное внимание по этой проблеме сотрудники кафедры уделили изучению средств и способов педагогического общения, влияния различных форм взаимодействия ребенка и взрослого на развитие личности и деятельности дошкольника. В течение года по данной межкафедральной теме было проведено 6 научных семинаров [8, л. 73].

Работая по данной проблематике, Л. Г. Лысюк выявила те аспекты взаимодействия ребенка и взрослого, которые порождают у ребенка воображение, на теоретическом уровне проследила связь воображения

с волей и эмоциями, о существовании которой высказывал предположение Л. С. Выготский. На экспериментальном уровне были изучены взаимосвязи между уровнем развития воображения и некоторыми характеристиками общения ребенка и взрослого. На основе проведенных исследований была разработана методика диагностики степени готовности воспитателя к формированию воображения у дошкольника. И. Е. Валитова занималась проблемой диагностики эффективности результатов педагогического общения, ею были разработаны и апробированы методики диагностики на детях старшей группы детского сада [8, л. 73].

Е. А. Бирюкевич занималась поиском экспериментальных подходов к изучению роли взрослого и формирования «образа Я» у старших дошкольников. Н. Н. Губернюк на экспериментальном уровне изучались разные типы взаимодействия воспитателя и ребенка в ситуациях проблемного обучения [8, л. 74].

В 1989 г. по теме исследования «Комплексная оценка состояния здоровья детей дошкольного возраста с вопросами его прогнозирования», которой занималась Л. Д. Гусарова, был заключен договор о научно-техническом сотрудничестве с НИИЭиМ им. Н. Ф. Гамалеи. Были разработаны и согласованы с соисполнителями методические подходы в решении темы, определены экспериментальные детские дошкольные учреждения (ДДУ), начат многокомпонентный анализ заболеваемости детей дошкольного возраста [10, л. 121–122].

В рамках кафедральной темы Л. Д. Гусарова работала над вопросом «Комплексная оценка состояния здоровья детей дошкольного возраста с вопросами прогнозирования и моделирования». Эта проблема вошла в межрегиональную программу «Радуга» и отраслевую научно-техническую программу в области медицины «Комплексная программа научных исследований по вопросам диагностики, лечения, профилактики паразитарных заболеваний среди населения на 1990–1995 гг.» и осуществлялась совместно с НИИ школ РСФСР, НИИ ЭиМ им. Н. Ф. Гамалеи, НИИ паразитологии и тропической медицины имени Е. И. Марциновского [11, л. 131].

Кафедра методик дошкольного воспитания являлась координатором работы по

внедрению программы «Радуга», ответственной за ее проведение была заведующая этой кафедрой Л. Д. Гусарова. На 1990–1991 гг. была разработана рабочая программа, определены экспериментальные и контрольные детские дошкольные учреждения г. Бреста. Была составлена программа углубленного медицинского обследования детей экспериментальных и контрольных групп (всего 250 человек), лабораторного исследования внешней среды ДДУ по широкому спектру гигиенических, бактериологических, паразитологических показателей. С работниками экспериментальных ДДУ было проведено два семинара по организации работы по программе «Радуга». Как составная часть данной программы Л. Д. Гусаровой была разработана и издана «Программа по формированию здорового образа жизни в детском саду», которая апробировалась и внедрялась в Бресте, Минске, Москве, Тюмени, Смоленске, Краснодаре. Кураторами экспериментальных детских садов по программе «Радуга» были ассистенты Н. А. Леонюк, И. В. Прошкина, Е. В. Кулешова, Е. И. Мельник, Н. В. Аксёненко. С их участием был выработан и внедрен экспериментальный режим дня, воплощались на практике разделы программы [11, л. 131–133].

В 1990 г. в рамках реализации программы обучения и воспитания «Радуга» коллектив кафедры педагогики и психологии (дошкольной) оказал содействие в подготовке и проведении в детском саду № 16 г. Бреста педсоветов «Педагогическая позиция воспитателя – фундаментальное условие для развития личности ребенка», «Реализация принципов развивающего обучения в игре», «Принципы работы воспитателя с родителями и участие помощника воспитателя в этом процессе» [11, л. 165].

В 1991 г. в процессе выполнения программы «Радуга» была разработана методика диагностики уровня психического развития детей 2–3 лет, проведено диагностическое обследование детей, воспитывавшихся в экспериментальных и обычных детских садах [12, л. 209]. В 1991 г. на прошедшем в Бресте республиканском семинаре по данной программе Л. Г. Лысюк выступила с сообщениями «Результаты диагностики психического развития детей экспериментальных групп» и «Особенности психического развития детей четвертого года жизни».

В этом семинаре также участвовали пять преподавателей кафедры методик дошкольного воспитания [12, л. 212, 233].

На кафедре педагогики и психологии (дошкольной) осуществлялась разработка новой модели детского сада «Центр развития ребенка».

В 1991 г. была создана его концепция, на основе которой были подготовлены рекомендации по проектированию и оформлению детского сада, разработаны структура программы развития ребенка и методика отбора персонала, в детском саду № 82, который функционировал как Центр развития ребенка, был проведен конкурсный отбор кадров, составлен план занятий с персоналом по повышению его профессионального уровня (проведено пять занятий). Л. Г. Лысюк и Е. А. Бирюкевич работали в этом учреждении психологами [12, л. 209, 213]. Кроме того, они поделились опытом работы по данному направлению, опубликовав на страницах журнала «Пралеска» статью «Аб пабудове праграмы развіцця дзіцяці-дашкольніка» [12, л. 210].

В 1990–1991 гг. научно-исследовательская работа на кафедре методик дошкольного воспитания выполнялась по государственной теме «Комплексные медико-педагогические подходы к совершенствованию системы дошкольного воспитания» [11, л. 130; 5, л. 13–14]. В качестве подраздела данной темы велась работа по договору со Смоленским областным управлением народного образования. Его тема – разработка «Комплекта рекомендаций и пособий по формированию и диагностике здорового образа жизни детей в детском саду» [11, л. 131]. В Смоленске в 6 экспериментальных детских садах Л. Д. Гусаровой, Н. К. Якимовичем, Л. Г. Лысюк было проведено обследование условий воспитания и среды. Кроме этого, они разработали и опубликовали методические рекомендации по «Устройству и организации деятельности детских дошкольных учреждений в условиях перестройки системы дошкольного воспитания». Данный методический материал стал внедряться в практику работы, он являлся альтернативным вариантом существовавшей методики организации деятельности детского сада. Аналогичная работа проводилась на экспериментальной площадке детского сада № 87 г. Бреста, где в 1990 г.

Была апробирована методика конкурсного отбора педагогических кадров всех уровней для детского сада [11, л. 132–133]. Преподаватели кафедры методик дошкольного воспитания участвовали в семинарах-совещаниях по внедрению разделов исследований Программы «Формирование здорового образа жизни в детском саду» в Бресте (июнь 1991 г.), Смоленске (сентябрь 1990 г., июнь 1991 г.) и Краснодаре (июнь 1991 г.) [12, л. 233–234]. В 1991 г. были разработаны рекомендации по оформлению интерьеров детских садов, образцы мебели и игрового оборудования. Были проанализированы профориентационные возможности учебного процесса в начальной школе с целью установления преемственности в учебных программах начальной школы и детского сада. С этой целью были изучены программы и учебники по математике, родному слову, русскому языку, природоведению, а также букварь и школьный курс «Мир вокруг тебя» [5, л. 14].

Много внимания уделялось проблемам здоровья и физического развития детей дошкольного возраста. В 1988 г. в рамках исследования по теме «Оздоровление учащихся младших классов общеобразовательных школ средствами физической культуры» Л. Д. Гусаровой был осуществлен III этап экспериментальной программы: именно по ней учащиеся 2 и 3 классов в базовых школах занимались физическим воспитанием. На основе полученных материалов состоялось ее выступление в Могилеве на республиканской научно-практической конференции «Актуальные вопросы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе». В сборнике по итогам этой конференции были опубликованы тезисы ее доклада (в соавторстве) «Условия физического воспитания детей шестилетнего возраста в детском саду и в школе» [9, л. 262–263, 265–266].

По теме «Определение уровня физического развития и состояния здоровья дошкольников, их двигательной активности», которую выполнял А. А. Зданевич, в 1989 г. было обследовано свыше 150 дошкольников 3–6 лет. Физическое развитие определялось по 10 показателям, была выявлена двигательная активность дошкольников в течение дня. Материал был обработан методом вариационной статистики [10, л. 121, 123].

В 1990 г. А. А. Зданевич проанализировал работу по физвоспитанию в детских садах № 16, 43, 54: им была прослежена динамика физического развития и двигательной подготовленности за последние 3 года, а также пропусков занятий по болезни [11, л. 133]. В книге «Новые исследования по психологии и возрастной физиологии» была опубликована его статья «Структура факторов, определяющих результат в метании мяча у школьников», также им был сделан доклад на всесоюзной конференции преподавателей курса «Теория и методика физического воспитания» [11, л. 135].

Следует обратить внимание, что в целом проблематика исследований по дошкольному воспитанию включала в себя и многие другие вопросы: профориентацию, белорусский фольклор, трудовую деятельность, историю образования. В 1989 г. О. К. Васильева опубликовала тезисы «Особенности профессиональной осведомленности дошкольных работников в ознакомлении детей старшего возраста с профессиями» в вышедшем в Комсомольске-на-Амуре сборнике по итогам межвузовской научно-практической конференции [10, л. 98–99]. В 1991 г. вышла статья Н. Н. Губернюк «К вопросу о формировании профессиональной готовности студентов педагогических вузов к воспитанию дошкольников» [12, л. 212].

Проблемами влияния белорусского фольклора на воспитание дошкольников занималась Т. Л. Горностай. В 1991 г. в изданном в Минске сборнике «Пути внедрения психолого-педагогической теории в практику» она опубликовала свою статью «Педагогические условия воспитания у старших дошкольников уважения к человеку труда с помощью произведений белорусского фольклора», а в вышедшем в Чебоксарах сборнике «Народная педагогика и современные проблемы воспитания» – тезисы «Белорусский фольклор как средство гуманизации процесса воспитания в детском саду». В 1991 г. вышли статьи Е. А. Стрехи «Трудовая активность: споры и суть» и «Воспитание трудовой активности у детей дошкольного возраста в истории советской педагогики» [12, л. 210–211]. В 1989 г. по теме «Формирование трудолюбия у старших дошкольников» Н. Г. Липской был проведен констатирующий эксперимент [10, л. 121, 123].

В 1988 г. в изданный в Могилеве сборник «Актуальные проблемы подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе» вошли тезисы Н. Н. Губернюк «Особенности роли Н. К. Крупской в становлении общественного дошкольного воспитания» [11, л. 174].

В 1989 г. Т. С. Будько на базе ДДУ г. Бреста была проверена эффективность формирования математического мышления посредством логико-математических игр [10, л. 121, 123], а в журнале «Дифференциальные уравнения» опубликована статья «Об одном общем методе отыскания решений с бесконечными предельными значениями компонент у автономных дифференциальных систем с рациональными правыми частями» [10, л. 124]. В 1990 г. она проанализировала содержание обучения математике дошкольников: выделила элементарные математические понятия, при формировании которых нарушалось сочетание принципов научности и доступности, и разработала методику их формирования, эффективность которой была проверена на базе детского сада № 12 [11, л. 134].

Исследовательская деятельность преподавателей факультета дошкольного воспитания по педагогике, психологии, медицине и другим наукам

Многие преподаватели, пришедшие работать на факультет, занимались научными проблемами, которые не касались вопросов дошкольного воспитания. Тематика их исследований отличалась большим разнообразием, т. к. они являлись специалистами в различных отраслях науки. Так, в 1984 г. на кафедре педагогики и психологии (дошкольной) Н. А. Резько по госбюджету выполнял НИР «Разработка и внедрение в производство приемов агротехники, обеспечивающих получение высоких урожаев однолетних бобовых трав в чистых и семенных посевах». Было исследовано влияние аммиачной селитры и ризоторфина на урожайность зеленой массы, выход сухого вещества и переваримого протеина. Была показана положительная роль азотных удобрений в дозе 30 кг азота на гектар на повышение урожайности бобово-злаковых одно- и многолетних смесей [1, л. 104]. Таким образом, была завершена работа над темой «Влияние азотных удобрений на урожайность сме-

шанных посевов однолетних трав», начатая в 1980 г. На базе колхоза «Рассвет» Брестского района в 1985 г. была проведена проверка полученных экспериментальных данных (тему координировал НИИ земледелия АН БССР) [6, л. 150–151, 153].

В 1987 г. в «Журнале микробиологии, эпидемиологии и иммунологии» была опубликована статья Л. Д. Гусаровой «Эпидемиологическая и иммунологическая оценка календаря профилактических прививок» [8, л. 79]. В следующем году она подготовила отзывы на два автореферата диссертаций на соискание ученой степени кандидата медицинских наук [9, л. 264].

Рассматривались преподавателями факультета дошкольного воспитания и вопросы семейного воспитания. В 1985 г. в Хабаровском книжном издательстве вышла в свет брошюра В. П. Шумана и С. Г. Шуман «Не личное дело: проблемы семейного воспитания». В 1985 г. на страницах журнала «Народное образование» появилась статья С. Г. Шуман «Нравственное здоровье семьи – забота общая» [6, л. 159]. В 1985 г. в Вильнюсе на всесоюзном семинаре по проблемам семьи В. П. Шуман выступил с докладом «К вопросу об изучении причин отклоняющегося поведения школьников» [6, л. 153]. В ноябре 1985 г. в Могилеве на республиканской конференции «Психолого-педагогические проблемы семейного воспитания» Л. А. Силук и С. Г. Шуман выступили с докладами «Роль семьи в ориентации учащихся на педагогическую профессию» и «Работа городской психолого-педагогической службы по изучению и распространению ошибок семейного воспитания». По итогам конференции были опубликованы тезисы их выступлений [6, л. 154]. В 1986 г. в сборник «Укрепление семьи и задачи лекционной пропаганды: Материалы Всесоюзного семинара лекторов» были включены тезисы В. П. Шумана и С. Г. Шуман «Организация семейных консультаций в условиях городской психолого-педагогической службы» [7, л. 271]. Во второй половине 1980-х гг. В. П. Шуман и С. Г. Шуман участвовали в работе хоздоговорной группы на Брестском чулочном комбинате, которая проводила исследование по теме «Создание морально-психологического климата рабочего коллектива и семьи как важнейших условий повышения производительности труда и ускоре-

ния темпов социально-экономического развития предприятия» [8, л. 74–75; 9, л. 76; 13, л. 257; 14, л. 420].

Деятельность психолого-педагогической службы при Брестском городском совете народных депутатов, в которой В. П. Шуман и С. Г. Шуман работали в 1980-е гг., была отражена ими и в ряде других научных публикаций и выступлений. В 1985 г. в журнале «Вопросы психологии» была опубликована их статья «Психолого-педагогическая служба при городском совете народных депутатов» [6, л. 159]. В 1987 г. на одной из всесоюзных конференций, в которых участвовала С. Г. Шуман, прозвучало ее выступление «Из опыта работы городской психолого-педагогической службы» [8, л. 76]. В том же году в Минском государственном педагогическом институте имени А. М. Горького на республиканском семинаре «Воспитание личности гражданина-труженика в учебной и трудовой деятельности учащихся школ и ПТУ» она выступила с докладом «Из опыта работы городской психолого-педагогической службы по коррекции поведения подростков» [13, л. 249]. В 1988 г. тезисы выступления В. П. Шумана «К вопросу о работе с педагогически запущенными детьми в условиях городской психолого-педагогической службы», состоявшегося на всесоюзной конференции «За здоровый образ жизни (Борьба с социальными болезнями)», были опубликованы в сборнике материалов по ее итогам. В 1988 г. в статье «В связи с реальной практикой» в журнале «Народное образование» В. П. Шуман и С. Г. Шуман охарактеризовали психолого-педагогическую службу в Брестском пединституте. Также они приняли участие в организованном этим журналом на своих страницах обсуждении проектов новых документов Гособразования СССР, в частности проекта Временного научно-исследовательского коллектива. В том же году В. П. Шуман читал лекции по вопросам организации психолого-педагогической службы на научно-практическом семинаре работников народного образования в Ульяновске [9, л. 270–272].

В 1988 г. в тезисах докладов состоявшейся в Омске зональной научно-практической конференции «Прикладная психология общения в учебной и профессиональной деятельности» были опубликованы тезисы «Работа с молодыми супругами в условиях

городской психолого-педагогической службы» В. П. Шумана и С. Г. Шуман и «Опыт работы с педагогически запущенными детьми в условиях городской психолого-педагогической службы» С. Г. Шуман [14, л. 417]. На данной конференции В. П. Шуман руководил работой секции «Психологическая служба промышленного предприятия», а С. Г. Шуман – секцией «Психологическая служба в школе» [14, л. 418, 419]. Среди материалов этой конференции были опубликованы также тезисы В. И. Атрошко «К вопросу о методах исследования педагогической позиции» [11, л. 171].

Актуальными в исследуемый период являлись и различные проблемы профориентационной работы. В число опубликованных материалов по результатам состоявшейся в декабре 1985 г. в Минске межреспубликанской научно-практической конференции «Научно-исследовательская работа преподавателей и студентов» вошли тезисы Л. А. Силюк «Привлечение студентов к научно-исследовательской работе через участие их в профессионально-педагогической ориентации» [6, л. 153–154, 160].

В 1989 г. в сборнике по итогам состоявшейся в Барановичах конференции «Н. К. Крупская и актуальные проблемы перестройки народного образования» (в ней приняли участие многие преподаватели факультета) были опубликованы тезисы М. С. Ковалевич «Н. К. Крупская о трудовом воспитании и профориентации», а в журнале «Народная асвета» – ее статья «Профориентация на уроках биологии». В 1990 г. в изданном в Туле сборнике по материалам всесоюзной конференции «Соединение обучения с производительным трудом учащихся в условиях нового механизма хозяйствования» вышла ее статья «Профессиональная подготовленность студентов педвуза к осуществлению трудового воспитания», а в материалах состоявшейся в Гродно конференции – тезисы «О подготовке студентов педвузов к профориентационной работе в школе» [15, л. 233; 10, л. 98, 124; 11, л. 165, 170].

У Л. Г. Лысюк вышел цикл публикаций, посвященных различным аспектам взаимодействия субъектов педагогического процесса. В 1988 г. в сборник материалов всесоюзной конференции «За здоровый образ жизни (Борьба с социальными болезнями-

ми)» было включено ее выступление «Взаимодействие с психотерапевтом как способ преодоления отчуждения между родителями и детьми» [9, л. 269], в сборник тезисов состоявшейся в Омске зональной научно-практической конференции – ее тезисы «Педагогическое взаимодействие как условие развития творческой активности» [14, л. 417]. Через год среди опубликованных в Вологде тезисов докладов I региональной школы-семинара были и тезисы Л. Г. Лысюк «Консультирование как средство повышения психологической компетентности». В феврале 1989 г. Л. Г. Лысюк и В. И. Атрошко были делегатами VII съезда общества психологов СССР. По итогам его работы были опубликованы тезисы докладов, в т. ч. Л. Г. Лысюк «Роль совместной деятельности ребенка со взрослыми в развитии воображения. Проблемы возрастной психологии» [10, л. 98]. О взаимодействии педагога и воспитанников говорилось и в опубликованной в 1988 г. в журнале «Народное образование» статье В. П. Шумана и С. Г. Шуман «В педагогической лаборатории учителя» [9, л. 270–271].

В центре внимания преподавателей факультета дошкольного воспитания был и ряд других научных вопросов. В 1985 г. в сборнике материалов прошедшей в Каунасе научной конференции «Социальная активность студентов» были опубликованы тезисы В. П. Шумана и С. Г. Шуман «К вопросу о социальной активности студентов педагогического института» [6, л. 159]. В 1987 г. в журнале «Народное образование» вышла их статья «Трудные» дети и труд воспитателей» [8, л. 76]. В 1988 г. Л. Г. Лысюк выступила в Москве на всесоюзной конференции «Психология – практика обучения и воспитания» с докладом «Психологический анализ отчуждения и пути его преодоления в психологической практике» [9, л. 272]. В 1989 г. В. И. Атрошко выступила с докладом «О методах исследования произвольной регуляции поведения в онтогенезе» на республиканской конференции в Гомеле, посвященной Л. С. Выготскому [15, л. 235]. В 1989 г. Л. Д. Гусарова опубликовала свои тезисы в изданном в Ростове-на-Дону сборнике «Актуальные вопросы иммунологии и иммунопатологии», Н. Г. Липская и Г. А. Желонкина – в вышедшем в Минске сборнике материалов

республиканской конференции «В. А. Сухомлинский и актуальные проблемы перестройки народного образования», а Т. С. Будько – в тезисах докладов VII всесоюзной конференции «Качественная теория дифференциальных уравнений» [10, л. 124].

В 1989 г. в сборник «Психологи – практике» были включены тезисы И. Е. Валитовой «Оказание психологической помощи родителям детей младшего школьного возраста» [10, л. 98], а в 1990 г. в сборник материалов прошедшей в Бресте научной конференции «Мировоззренческие основы формирования и развития педагогической культуры» – ее тезисы «Позитивное принятие ребенка взрослым – психологическая основа педагогической культуры» [11, л. 179]. Следует отметить, что в организовывавшихся именно в Бресте конференциях преподаватели факультета дошкольного воспитания довольно активно участвовали. Например, в 1991 г. в сборнике «Формирование нравственно-педагогической культуры будущего учителя» по итогам круглого стола 6 преподавателей кафедры педагогики и психологии (дошкольной) опубликовали свои тезисы [12, л. 210–212]. В 1990 г. в сборниках материалов состоявшихся в Бресте научных конференций были опубликованы тезисы В. И. Атрошко «Проблема развития личности ребенка в структуре курса детской психологии», Е. А. Бирюкевич «Проблема развития личности ребенка в структуре курса детской психологии» [11, л. 171, 175]. Значительное число преподавателей активно участвовало в кафедральных и межкафедральных научных конференциях, которые проводились непосредственно в Брестском пединституте [6, л. 154–155; 13, л. 249, 264; 14, л. 423; 8, л. 76; 9, л. 264; 12, л. 233].

Ряд преподавателей факультета дошкольного воспитания работали над диссертационными исследованиями [8, л. 75; 9, л. 261; 15, л. 233; 10, л. 96]. В 1990 г. И. Е. Валитова защитила кандидатскую диссертацию «Психологические особенности осознания себя во времени в дошкольном и младшем школьном возрасте» [11, л. 166].

Необходимо отметить и тот факт, что с каждым годом возрастало число преподавателей, занимавшихся научными исследованиями. В 1984 г. шесть преподавателей факультета участвовали в НИР, и все по тематическим планам [1, л. 126]. В 1988 г. в

выполнении госбюджетных НИР участвовал 21 преподаватель, в т. ч. пять кандидатов наук, в выполнении хоздоговорных НИР – пять человек, в т. ч. три кандидата наук [2, л. 10], в 1989 г. в госбюджетных НИР – 23, в т. ч. пять кандидатов наук, в хоздоговорных – два (оба кандидаты наук) [3, л. 11], в 1990 г. в госбюджетных – 26, в т. ч. 13 кандидатов наук, в хоздоговорных – два, в т. ч. один кандидат наук [4, л. 13].

Результаты своих научных исследований преподаватели использовали в учебной работе: во время чтения лекций, проведения практических и лабораторных занятий, разработки спецкурсов и спецсеминаров, при подготовке курсовых и дипломных работ, а также во время занятий со слушателями в ИУУ и в практике работы детских дошкольных учреждений [6, л. 152; 8, л. 76; 15, л. 234; 11, л. 134; 12, л. 213, 234]. Так, в 1987 г. Л. Г. Лысюк завершила работу по индивидуальной теме исследования «Роль игры в нравственном развитии дошкольника», материалы которого были использованы в спецкурсе «Игра – ведущая деятельность до-

школьного возраста» и в спецсеминаре «Психолого-педагогические основы руководства детской игрой» [8, л. 75].

Заключение

С первых лет функционирования факультета дошкольного воспитания на нем была организована научно-исследовательская работа преподавательского состава. Она включала в себя не только вопросы дошкольного воспитания, но и различного рода проблематику по другим отраслям науки. На протяжении 1983–1991 гг. Происходило расширение тематики исследований, увеличивалось число преподавателей, занимавшихся научной работой. Прежде всего это выражалось в публикациях преподавателей и их участии в научных конференциях. О высоком качественном уровне научных исследований на кафедрах педагогики и психологии (дошкольной) и методик дошкольного воспитания свидетельствует и тот факт, что ряд научных разработок осуществлялся ими совместно с крупными научными учреждениями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Отчет института о научно-исследовательской работе и подготовке педагогических кадров за 1984 г. // Государственный архив Брестской области (ГАБр). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2268. 128 л.
2. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1988 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2640. 41 л.
3. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1989 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2736. 36 л.
4. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1990 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2844. 39 л.
5. Отчет о научно-исследовательской работе института за 1991 г. // Архив УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Архив УО «БрГУ им. А. С. Пушкина»). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 3043. 47 л.
6. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1985 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2337. 277 л.
7. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1986 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2436. 271 л.
8. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1987 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2538. 296 л.
9. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1988 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2641. 291 л.
10. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1989 г. Т. № 1 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2737. 165 л.
11. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1990 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2845. 267 л.
12. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1991 г. // Архив УО «БрГУ им. А. С. Пушкина». – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 3045. 307 л.

13. Отчеты о работе кафедр института за 1986/1987 уч. г. Т. № 2 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2393. 269 л.
14. Отчеты о работе кафедр института за 1987/1988 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2494. 426 л.
15. Отчеты о работе кафедр института за 1989/1990 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2695. 243 л.

REFERENCES

1. Otchiot instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie i podgotovkie nauchno-piedagogichieskikh kadrov za 1984 g. // Gosudarstviennyj arkhiv Briestskoj oblasti (GABr). – F. 1034. Op. 1. D. 2268. 128 l.
2. Otchiot o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie instituta za 1988 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2640. 41 l.
3. Otchiot o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie instituta za 1989 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2736. 36 l.
4. Otchiot o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie instituta za 1990 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2844. 39 l.
5. Otchiot o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie instituta za 1991 g. // Arkhiv UO «Briestskij gosudarstviennyj univiersitet imieni A. S. Pushkina» (Arkhiv UO «BrGU im. A. S. Pushkina»). – F. 1034. Op. 1. D. 3043. 47 l.
6. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1985 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2337. 277 l.
7. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1986 г. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2436. 271 l.
8. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1987 г. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2538. 296 l.
9. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1988 г. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2641. 291 l.
10. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1989 г. Т. № 1 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2737. 165 l.
11. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1990 г. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2845. 267 l.
12. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1991 г. // Arkhiv UO «BrGU im. A. S. Pushkina». – F. 1034. Op. 1. D. 3045. 307 l.
13. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1986/1987 uch. g. Т. № 2 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2393. 269 l.
14. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1987/1988 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2494. 426 l.
15. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1989/1990 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2695. 243 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 10.12.2021

УДК 796.41.012-057.875

Татьяна Сергеевна Демчук¹, Анна Владимировна Шиндина²¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²преподаватель каф. физической культуры

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Tatiana Demchuk¹, Anna Shindina²¹*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Culture at the Brest State A. S. Pushkin University*²*Lecturer at the Department of Physical Culture**at the Brest State A. S. Pushkin University*e-mail: ¹tsdemchuk@mail.ru; ²shindina_76@mail.ru**МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ЧИРЛИДИНГА**

Представлены результаты эффективного использования разработанной методики в образовательном процессе по дисциплине «Физическая культура» со студентами спортивного учебного отделения «Чирлидинг». Дано теоретическое обоснование методики комплексного развития физических качеств на основе применения средств чирлидинга. Методика основана на лично-ориентированном подходе обучения и воспитания, направленном на развитие способности студента к творческой самореализации, учитывающей его интересы и потребности в области физической культуры и спорта, уровень физической и функциональной подготовленности. Она включает пять взаимосвязанных и последовательных мезоциклов: диагностическо-втягивающий, подготовительно-базовый, специально-моделирующий, показательно-соревновательный, самостоятельно-переходный. Каждый из них представлен целевыми ориентирами, средствами и методами физической подготовки, объемом и интенсивностью физической нагрузки.

Ключевые слова: физическое воспитание, студенты, спортивное учебное отделение, чирлидинг, методика, развитие физических качеств.

Methodology of Integrated Development of the Physical Qualities of Students Based on the Application of Cheerleading Means

The methodology for the complex development of physical qualities based on the use of cheerleading means is based on a personality-oriented approach of training and education, aimed at developing the student's ability to creative self-realization, taking into account the interests and needs of students in the field of physical culture and sports, the level of physical and functional readiness. The methodology includes five interrelated and sequential mesocycles: diagnostic-retractive, preparatory-basic, special-modeling, demonstrative-competitive, self-transitional, each of which is represented by target guidelines, means and methods of physical training, volume and intensity of physical activity.

Key words: physical education, students, sports educational department, cheerleading, methodology, development of physical qualities.

Введение

На современном этапе в высших учебных заведениях определены ключевые приоритеты в физическом воспитании студенческой молодежи: достижение индивидуально-оптимального уровня физических качеств и степени овладения двигательными действиями в различных видах физкультурно-спортивной деятельности, потребность в умении самостоятельно заниматься физическими упражнениями.

Обзор современных литературных источников по вопросам состояния здоровья и

физической подготовленности студентов позволяет констатировать, что уровень двигательной подготовленности студенток находится на низком уровне [1; 2]. Авторы отмечают, что одной из причин данного явления является отсутствие заинтересованности студентов к занятиям физическими упражнениями, что способствует снижению двигательной активности, физической и функциональной подготовленности обучающихся [3].

Проведя анализ диссертационных исследований по проблемам физического вос-

питания студентов, мы пришли к следующим выводам:

1) вопросы повышения эффективности физического воспитания студентов за последние годы не утратили своей актуальности, о чем свидетельствует значительное количество диссертационных работ и научных публикаций;

2) уровень физической подготовленности и состояние здоровья студентов в последние годы имеют тенденцию к снижению, что актуализирует поиск и внедрение новых инновационных технологий в области физической культуры и спорта;

3) процесс совершенствования физического воспитания студентов, улучшения их физической подготовленности в основном строится на основе использования закономерностей общей теории физического воспитания, при этом, как правило, не учитываются индивидуальные особенности студента, мотивационная сфера обучающихся.

В целом отметим, что в таких условиях остается актуальным поиск новых эффективных средств и форм физического воспитания студентов.

Одно из решений данной проблемы – организация физического воспитания студентов на основе спортивных секций по различным видам спорта. На кафедре физической культуры БрГУ имени А. С. Пушкина функционируют спортивные учебные отделения из числа студентов основной медицинской группы, имеющих спортивный разряд или звание по культивируемым видам спорта. Так, с 2017/18 учебного года было открыто отделение «Чирлидинг», в 2018/19 учебном году – «Многоборье» (легкая атлетика, плавание, стрельба из пневматической винтовки), в 2019/20 – «Плавание», а в 2020/21 учебном году – «Футбол».

Опыт работы в данном направлении позволяет констатировать, что отношение студенток к чирлидингу как одному из видов физкультурно-оздоровительной деятельности характеризуется положительной мотивацией студентов, ростом интереса к учебно-тренировочным занятиям и повышением уровня физической подготовленности.

На современном этапе чирлидинг является активно развивающимся в Республике Беларусь массовым видом гимнастики, сочетающим в себе элементы шоу и зрелищных видов спорта. Отличительной осо-

бенностью соревновательных программ по чирлидингу от других массовых гимнастических видов спорта является выступление команд численностью от 8 до 20 спортсменов в каждой. Командные упражнения в чирлидинге построены на синхронном групповом исполнении элементов различной сложности. При этом количество спортсменов в команде предполагает разнообразное использование пространства спортивной площадки, обязательное выполнение рисунков и перестроений.

Чирлидинг относится к сложно-координационным видам спорта, для двигательной деятельности которых характерны чрезвычайно высокие требования к технике движений и качеству ловкости, включает элементы акробатики, спортивной и художественной гимнастики, спортивных танцев. Другой отличительной особенностью этого вида спорта является развитие силовых возможностей во всех их важнейших проявлениях: динамической, статистической и взрывной силы, скоростно-силовой выносливости. Чирлидинг предоставляет прекрасные возможности проявить и показать себя, пробудить скрытые таланты и повысить степень своей подготовленности, продемонстрировать свои способности, выявить свои сильные стороны. Чем многостороннее и разнообразнее подготовка отдельных участников, тем интереснее смотрится команда как единый коллектив. Это становится реальным благодаря несравненно более значительным, чем в других видах двигательной активности, возможностям для удовлетворения личных интересов и склонностей, а также учету индивидуальных особенностей и резервов организма участников.

Участие в физкультурно-показательных выступлениях по чирлидингу помогает приобрести уверенность, улучшить настроение, повысить уровень самооценки и избавиться от комплексов, что является одним из важных мотивов к последующим занятиям [4–6].

Учебно-тренировочные занятия по чирлидингу предоставляют прекрасные возможности девушкам для гармоничного развития физических качеств и творческих способностей, воспитания эстетики и культуры движений, улучшения телосложения и осанки, укрепления здоровья [5; 6]. Разучи-

вание и отработка техники танцевальных композиций на учебно-тренировочных занятиях по чирлидингу способствует развитию не только аэробных способностей, но и двигательной координации, что, по мнению Е. В. Старковой, является наиболее существенным элементом двигательной подготовки, которой в вузах уделяется недостаточно времени [7].

Так, многие авторы отмечают, что использование танцевальных композиций, которые являются основными составными компонентами чирлидинга, дает студенткам возможность научиться легко и непринужденно двигаться под музыку, выполняя при этом сложные в координационном отношении задания, что способствует улучшению гибкости, координации движений, развивает специальную выносливость, а также способствует решению ряда общеобразовательных задач, таких как приобщение к достижениям культуры всего мира посредством применения элементов историко-бытовых и народных танцев; знакомство с основами музыкальной грамоты и произведениями различных композиторов посредством использования музыки на занятиях. Подготовка физкультурно-показательных выступлений по чирлидингу позволяет не только повысить эмоциональность и моторную плотность занятия, улучшить физическое и функциональное состояние, но и способствует воспитанию эстетики и культуры движений [1; 7; 8].

Многие авторы высказывают мнение, что чирлидинг является одним из эффективных средств массового вовлечения широких масс студенток в систематические занятия физическими упражнениями [6; 9–11], что решает одну из приоритетных задач физического воспитания студенческой молодежи.

В то же время, несмотря на уже имеющиеся попытки внедрения чирлидинга в физическое воспитание обучающихся, остаются невыясненными закономерности влияния чирлидинга на разные стороны физической подготовленности студенток, что и позволило определить актуальность нашего исследования.

На основе анализа методической литературы и опыта автора была разработана методика комплексного развития физических качеств на основе применения средств чирлидинга. В разработке данной методики

мы исходили из следующих закономерных положений.

Прежде всего из того, что методика комплексного развития физических качеств носит комплексный характер, в ее результате должны прослеживаться развивающие эффекты относительно всех основных проявлений двигательной функции человека. Необходимость соблюдения комплексного, разностороннего характера физической подготовки признается подавляющим большинством ученых и практиков. Недостаточный уровень того или иного физического качества или способности свидетельствует о нарушениях в функционировании отдельных физиологических систем организма и может приводить в дальнейшем как к невозможности осуществления тех или иных двигательных действий, так и к заболеваниям различного характера.

Следующей закономерностью, учитываемой нами при разработке методики комплексного развития физических качеств студентов, стало признание необходимости поддержания интереса к занятиям у девушек, на основе которого предполагалось строить этот процесс. Занятия чирлидингом имеют высокий эмоциональный фон, проходят под музыку, на подобных занятиях достаточно легко учитывать нагрузку, которая в зависимости от уровня подготовленности занимающихся может варьировать в достаточно широких пределах.

Методика направлена на овладение студентами основ техники выступления, достижение достаточного высокого уровня развития физических качеств и способностей, что позволит при дальнейшей специализированной подготовке достичь высокого уровня индивидуального и коллективного мастерства и успешной его реализации в условиях соревновательной деятельности.

Методика комплексного развития физических качеств на основе применения средств чирлидинга основана на личностно ориентированном подходе к обучению и воспитанию, который предполагает развитие способностей студента к творческой самореализации, учитывая при этом интересы и потребности обучающихся в области физической культуры и спорта, уровень их физической и функциональной подготовленности.

Разработанная методика осуществляется через следующие принципы:

1. Индивидуализация и творческая направленность образовательного процесса: студенты имеют возможность самостоятельно придумать новые движения, основанные на использовании своего двигательного опыта и на наличии мотива, побуждающего к творческой деятельности в создании различных двигательных ситуаций, в решении тех или иных двигательных задач.

2. Личностно ориентированное взаимодействие (предполагает тесное взаимодействие педагога и обучающегося в командных мероприятиях, проявление со стороны педагога уважения к личности, интересам и выбору каждого обучающегося, доброжелательное внимание к нему).

3. Систематичность и последовательность, что является важнейшими условиями процесса обучения движениям и процесса совершенствования физических качеств и предусматривает регулярность учебно-тренировочных занятий, рациональное чередование нагрузки и отдыха и постепенность изменения величины физической нагрузки. Этот принцип имеет в своей основе физиологические предпосылки, которые заключаются в том, что изменения и перестройки в работе органов и систем, улучшение их функций происходит постепенно под влиянием регулярной физической нагрузки при нарастании объема, а затем интенсивности.

4. Доступность. Этот принцип в осуществлении нашей методики имел особое значение в учете индивидуальных возможностей обучающихся. Оценивая доступность физического упражнения, мы учитывали его структурную сложность и величину психофизиологических усилий занимающегося, затрачиваемых на его выполнение.

В ходе исследования было установлено, что в результате применения средств чирлидинга у девушек улучшаются показатели функционирования сердечно-сосудистой и дыхательной систем, однако не улучшаются показатели выносливости; улучшаются показатели силовой выносливости, но не растут показатели скоростно-силовых способностей, что не позволяет им успешно прогрессировать в беге на 30 метров и прыжке в длину с места.

Невозможность достижения комплексного развивающего эффекта всех основных проявлений двигательной функции девушек исключительно за счет средств чир-

лидинга сделала обоснованным заключение о том, что для коррекции процесса их физической подготовки необходимо применение средств, двигательное содержание которых заключается в перемещении всего тела занимающихся в горизонтальном направлении: различных видов бега, беговых упражнений и горизонтальных прыжков.

Методика рассчитана на два семестра, каждый из которых состоит из пяти мезоциклов: диагностическо-втягивающий, подготовительно-базовый, специально-моделирующий, показательно-соревновательный, самостоятельно-переходный, каждый из которых представлен целевыми ориентирами, своим содержанием деятельности, методами физической подготовки, объемом и интенсивностью физической нагрузки.

Так, основными целевыми ориентирами диагностико-втягивающего мезоцикла являются: обучение основным движениям чирлидинга (базовые движения и положения ног, рук); ознакомление со структурой занятия по чирлидингу (подготовительная, основная и заключительная части); определение индивидуальных особенностей реакции организма на нагрузку, подбор музыкального сопровождения для нагрузок различной интенсивности; «втягивание» организма студентов в работу аэробного характера. Применялся широкий круг упражнений танцевальной аэробики и классической хореографии. Интенсивность занятий – низкая, объем аэробной части – преимущественно низкий.

Во втором, подготовительно-базовом, мезоцикле целевыми ориентирами были: развитие аэробной выносливости – выполнение средних объемов аэробной нагрузки низкой интенсивности (ЧСС до 140 уд./мин.); развитие выносливости в смешанном режиме – опробование средств чирлидинга (приставные шаги, подскоки, махи ногами, выпад); развитие скоростно-силовой выносливости; развитие координационных способностей (прыжковые и беговые эстафеты); развитие гибкости (упражнения на гибкость в скоростно-силовых упражнениях).

Применялся комплекс упражнений танцевальной аэробики низкой интенсивности (продолжительность аэробной части – 30–40 мин.), в первую и третью недели периода занятия содержали включения от 2 до 5 мин. нагрузки средней интенсивности.

Основными целевыми ориентирами третьего, специально-моделирующего, мезоцикла являлись следующие: совершенствование аэробной выносливости – выполнение больших объемов аэробной нагрузки низкой интенсивности (ЧСС до 140 уд./мин.); совершенствование выносливости в смешанном режиме – выполнение малых объемов нагрузки средней интенсивности (ЧСС 140–160 уд./мин.); развитие скоростно-силовых способностей – выполнение большого объема танцевальных связок и композиций чирлидинга; совершенствование координационных способностей (прыжки на скакалке, челночный бег); развитие гибкости – упражнения на гибкость в парах и индивидуально (активная и пассивная гибкость).

В четвертом, показательно-соревновательном, мезоцикле определены следующие целевые установки: совершенствование выносливости в смешанном режиме – выполнение средних объемов упражнений средней интенсивности (ЧСС 140–160 уд./мин.); совершенствование скоростно-силовых способностей – выполнение различных танцевальных комбинаций и бега с высокой скоростью; совершенствование аэробной выносливости – выполнение средних и больших объемов упражнений низкой интенсивности (ЧСС до 140 уд./мин.); совершенствование силовой выносливости – выполнение средних объемов силовых упражнений в силовой части занятия; совершенствование координационных способностей – выполнение танцевальных цепочек, связок, шагов, подскоков, хореографических комбинаций (у станка, на середине зала, по диагонали); выполнение прыжковых связок на скакалке; развитие собственно силовых способностей – выполнение небольших объемов силовых упражнений с большим сопротивлением; развитие гибкости – упражнения на гибкость («мост», «шпагаты», наклоны туловища из различных положений, прокручивания, упражнения в парах).

Пятый, самостоятельно-переходный, мезоцикл совпадал с сессией и каникулами у студентов и носил переходный характер.

Микроцикл представлен комплексом физических упражнений, направленных на комплексное развитие физических качеств студентов спортивного учебного отделения «Чирлидинг». Комплекс упражнений представляет собой несколько упражнений, по-

добранных в определенном порядке для решения конкретных задач, выполняемых на одном учебном занятии. Направленность комплексов менялась каждые четыре недели.

Для определения величины нагрузки на отдельном занятии использовались относительно простые для педагогической практики, но достаточно информативные показатели, такие как ЧСС и внешние признаки реакции на нагрузку [36]. В соответствии со степенью утомления нагрузки делились на малые, средние, значительные и большие.

Интенсивность занятий контролировалась по ЧСС и определялась в соответствии с рекомендациями Е. Б. Мякинченко и М. П. Шестакова следующим образом: низкая интенсивность – до 140 уд./мин.; средняя – 140–160 уд./мин.; высокая – 160–180 уд./мин. [11].

Необходимо отметить, что нагрузка варьировалась как по показателям деятельности сердечно-сосудистой системы, в первую очередь по частоте сердечных сокращений (ЧСС, нагрузки аэробного характера), так и по внешним показателям (нагрузки скоростно-силового характера): скорости бега, высоте и длине прыжков и т. п. Контроль и варьирование нагрузки по частоте сердечных сокращений позволяли избежать явлений переутомления, учитывать индивидуальные особенности девушек, а контроль и варьирование нагрузки по степени проявления скоростно-силовых способностей давали возможность избежать перегрузки опорно-двигательного аппарата и его травмирования.

Для развития ведущих физических качеств в данном виде спорта в разработанной методике использовались следующие методы:

1. Стандартно-повторного упражнения. При разучивании новых, достаточно сложных двигательных действий применяют стандартно-повторный метод; овладеть такими движениями можно только после большого количества их повторений в относительно стандартных условиях.

2. Вариативного упражнения. Метод вариативного упражнения со многими его разновидностями имеет более широкое применение. Его подразделяют на два подметода – со строгой и нестрогой регламентацией вариативности действий и условий выпол-

нения. К первому относятся следующие разновидности методических приемов:

1) строго заданное варьирование отдельных характеристик или всего освоенного двигательного действия (изменение силовых параметров, например, прыжки в длину или вверх с места в полную силу, вполсилы; изменение скорости по предварительному заданию и внезапному сигналу темпа движений и пр.);

2) изменение исходных и конечных положений (бег из положения приседа, упора лежа; выполнение упражнений с мячом из исходного положения: стоя, сидя, в приседе; варьирование конечных положений – бросок мяча вверх из исходного положений, стоя – ловля сидя и наоборот); изменение способов выполнения действия (бег лицом вперед, спиной, боком по направлению движения, прыжки в длину или глубину, стоя спиной или боком по направлению прыжка и т. п.);

3) «зеркальное» выполнение упражнений (смена толчковой и маховой ноги в прыжках в высоту и длину с разбега, метание спортивных снарядов «неведущей» рукой и т. п.);

4) выполнение освоенных двигательных действий после воздействия на вестибулярный аппарат (например, упражнения в равновесии сразу после вращений, кувырков);

5) выполнение упражнений с исключением зрительного контроля – в специальных очках или с закрытыми глазами (например, упражнения в равновесии, ведение мяча и т. п.).

3. Игровой. Эффективным методом воспитания ведущих физических качеств в чирлидинге является игровой метод с дополнительными заданиями и без них, предусматривающий выполнение упражнений либо в ограниченное время, либо в определенных условиях, либо определенными двигательными действиями и т. п. Игровой метод без дополнительных заданий характеризуется тем, что возникающие двигательные задачи занимающийся должен решать самостоятельно, опираясь на собственный анализ сложившейся ситуации.

4. Соревновательный (физкультурно-показательный). Соревновательный метод (физкультурно-показательный) используется лишь в тех случаях, когда занимающиеся

достаточно физически и координационно подготовлены для показательных выступлений на спортивных состязаниях.

Организация и методы исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. В исследовании принимали участие студенты спортивного учебного отделения (далее – СУО) «Чирлидинг» в количестве 15 человек. Тестирования проводились в период 2019/20 учебного года. Возраст обследуемых – 17–20 лет, все испытуемые относятся к основной медицинской группе.

Педагогическое тестирование включает в себя стандартный комплекс контрольных упражнений, позволяющих выявить динамику развития физических качеств. Использовались все обязательные тесты, рекомендованные учебной программой по дисциплине «Физическая культура» для студентов спортивного учебного отделения «Чирлидинг»:

1) бег 30 м, с;

2) подъем туловища за 1 мин., раз;

3) прыжок в длину с места, см;

4) наклон туловища вперед, см;

5) бег на 1 500 м, с;

6) сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз.

В связи с тем, что в исследовании предполагалось оказать воздействие на широкий круг физических качеств и способностей и имелась необходимость контроля и за другими их проявлениями, использовались также дополнительные тесты:

1) прыжки через скакалку за 30 с;

2) «мост»;

3) три кувырка вперед, с.

Результаты исследования

Обработка полученных результатов осуществлялась по общепринятым методикам. При этом рассчитывалось среднее арифметическое (\bar{X}), среднеквадратичное отклонение (σ), ошибка среднего арифметического ($\pm m$), достоверность различий (t-Стьюдента). Данные, характеризующие показатели физической подготовленности студенток в начале и конце эксперимента, представлены в таблице.

Таблица. – Исходные и конечные показатели физической подготовленности студенток

Двигательные качества	Тесты	Результаты						t-Стьюдента	
		Исходные			Конечные			t	P
		\bar{x}	$\pm m$	σ	\bar{x}	$\pm m$	σ		
Скоростные	Бег 30 м, с	5,19	0,12	0,45	5,06	0,08	0,30	0,85	P > 0,05
Скоростно-силовые	Подъем туловища за 1 мин., раз	48,00	1,29	5,03	51,20	1,51	5,80	1,46	P > 0,05
	Прыжки в длину с места, см	186,53	2,97	11,50	189,40	2,79	10,80	0,80	P > 0,05
Гибкость	Наклон туловища вперед, см	16,67	1,05	4,08	20,33	1,01	3,90	2,30	P < 0,05
	«Мост»	53,13	3,19	12,40	45,93	4,05	15,70	1,70	P > 0,05
Выносливость	Бег на 1 500 м, с	7,00	0,15	0,57	6,94	0,13	0,51	0,29	P > 0,05
Силовые	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	7,80	0,52	2,01	9,40	0,58	2,06	1,90	P > 0,05
Координационные	Прыжки через скакалку за 30 с	69,93	2,24	8,69	77,40	2,13	8,24	2,30	P < 0,05
	Три кувырка вперед	6,51	0,09	0,38	5,65	0,08	0,32	1,30	P > 0,05

Данные таблицы позволяют констатировать положительную динамику изменения всех исследуемых качеств. Наименьшее значение изменения в физической подготовленности студенток наблюдалось в таких тестовых заданиях, как «бег на 1 500 м», «бег на 30 м» и «прыжок в длину с места», определяющих скоростные качества и выносливость. Существенные изменения наблюдались в скоростно-силовых качествах и гибкости, в частности, в таких тестах, как «подъем туловища за 1 мин», «мост», «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», но достоверность различий в данных показателях не выявлена.

Однако достоверно значимые изменения зафиксированы в таких контрольных упражнениях, как «прыжки через скакалку» и «наклон туловища вперед», характеризующих координационные способности и гибкость как наиболее значимые физические качества в данном виде спорта. Существенное изменение данных показателей позволяет нам сделать вывод о том, что основное время на учебно-тренировочных занятиях по чирлидингу было посвящено развитию именно этих качеств как наиболее ведущих.

Результаты исходных и конечных показателей физических качеств у студенток

спортивного учебного отделения «Чирлидинг» позволил выявить темпы прироста по всем тестируемым заданиям. Наибольший темп прироста выявлен по следующим тестам: наклон вперед из положения сидя (19,8%), отжимание (18,6%) и «мост» (14,5%), что позволяет говорить о целенаправленной реализации методики комплексного развития ведущих качеств в данном виде спорта.

Именно увеличение подвижности плечевых суставов за счет таких упражнений, как прокручивание сложенной вчетверо гимнастической скакалки и прогибаний назад с колен и из положения стоя, способствовали увеличению гибкости для тестового упражнения «мост». Упражнения в парах (наклоны вниз из положения стоя с помощью партнера, «складки») значительно улучшили тестовый показатель «наклон вперед из положения сидя». Темп прироста этих показателей оказался выше 15%, что соответствует оценке «отлично». Следовательно, использование выбранных нами упражнений и разнообразных хореографических связок, комплексов, танцевальных дорожек, экзерсиса у станка оказали эффективное воздействие на развитие гибкости и силовых качеств.

Наибольшего эффекта в приросте силовых показателей можно добиться благодаря комплексам специальных физических упражнений атлетической гимнастики, упражнений на тренажерах в сочетании с широким арсеналом двигательных действий в зависимости от темпа выполнения и числа повторений упражнений, от режима работы мышц и количества подходов. По результатам показателей физической подготовленности студентов (координационные способности и гибкость) темп прироста на 10–15 % соответствует оценке «хорошо» и был выявлен при выполнении контрольного теста «прыжки на скакалке за 30 с» и «три кувырка вперед». Упражнения со скакалкой в виде эстафетного бега, прыжки на максимальное количество до снижения скорости, а также прыжки на скакалке с двойным прокручиванием и подвижные игры дали положительные результаты в динамике развития координационных способностей.

Наименьший прирост показателей был определен при выполнении таких контрольных тестов, как «бег на 1 500 м», «прыжок в длину с места» и «30 м». Это объясняется тем, что такие физические качества, как выносливость и скорость в данном виде спорта не являются ведущими качествами, как было отмечено ранее, а скоростно-

силовые способности развились по мере функциональных возможностей студенток и их физической подготовленности. Разработанная методика комплексного развития качеств была ориентирована в основном на развитие ведущих качеств на занятиях по чирлидингу.

Заключение

Таким образом, в ходе педагогического эксперимента при анализе эффективности апробированной методики комплексного развития физических качеств на основе средств чирлидинга выявлена недостоверная положительная динамика общих физических качеств (скоростных, выносливости, скоростно-силовых), а также выявлены статистически значимые изменения в динамике ведущих физических качеств (гибкость, координационные способности) в данном виде спорта.

Полученные результаты исследования необходимо учитывать при разработке программного материала по дисциплине «Физическая культура» для студентов спортивного учебного отделения «Чирлидинг», а также в группах повышения спортивного мастерства на факультете физического воспитания и туризма.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Физическое воспитание студентов : учебник : в 2 т. / Л. С. Дворкин [и др.]. – М. : Перо, 2016. – Т. 2 : Специализированные направления и организационно-педагогические основы физического воспитания студентов. – 543 с.
2. Тимофеева, О. В. Повышение эффективности физического воспитания студенток на основе использования подготовки физкультурно-показательных выступлений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Тимофеева ; Омск. гос. техн. ун-т. – Омск, 2010. – 24 с.
3. Носкова, С. А. Чирлидинг как инновационный вид спорта в преподавании физической культуры в высшей школе (на примере спецкурса в Московской гуманитарно-социальной академии) / С. А. Носкова // Теория и практика физ. культуры. – 2002. – № 6. – С. 49–51.
4. Выдрин, В. М. Неспециальное (непрофессиональное) физкультурное образование / В. М. Выдрин // Теория и практика физ. культуры. – 1995. – № 5/6. – С. 15–17.
5. Гзовский, Б. М. Организация физического воспитания студентов / Б. М. Гзовский, Н. А. Нельга, В. Н. Кряж. – Минск : Выш. шк., 1978. – 95 с.
6. Теория и методики физического воспитания : учебник для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов по спец. 03.03 «Физ. культура» / Б. А. Ашмарин [и др.] ; под ред. Б. А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1990. – 286 с.
7. Старкова, Е. В. Модульная технология развития двигательных координаций у студенток в процессе физического воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е. В. Старкова. – М., 2006. – 28 с.
8. Физическое воспитание студентов основного отделения : учебник для вузов / Н. Я. Петров [и др.] ; под общ. ред. Н. Я. Петрова и А. В. Медведя. – Минск : БГУИР, 1997. – 710 с.

9. Палагіна, Н. И. Оптимизация физической подготовки студентов на основе оценки двигательных способностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08 / Н. И. Палагіна. – Йошкар-Ола, 2005. – 276 л.

10. Физическая культура : учеб. пособие для студентов / В. А. Коледа [и др.] ; под общ. ред. В. А. Коледы. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2005. – 210 с.

11. Аэробика: теория и методика проведения занятий / М. П. Ивлёв [и др.] ; под общ. ред. Е. Б. Мякинченко и М. П. Шестакова. – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 303 с.

REFERENCES

1. Fizichieskoje vospitanije studentov : uchiebnik : v 2 t. / L. S. Dvorkin [i dr.]. – M. : Pero, 2016. – T. 2 : Spetsializirovannyje napravlenija i organizacionno-pedagogichieskije osnovy fizichieskogo vospitanija studentov. – 543 s.

2. Timofiejeva, O. V. Povyshenije effiektivnosti fizichieskogo vospitanija studentok na osnovie ispol'zovanija podgotovki fizkul'turno-pokazatel'nykh vystuplienij : avtorief. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / O. V. Timofiejeva ; Oms. gos. tiekhn. un-t. – Omsk, 2010. – 24 s.

3. Noskova, S. A. Chirliding kak innovacionnyj vid sporta v priepodavanii fizichieskoj kul'tury v vysshej shkole (na primierie spieckursa v Moskovskoj social'no-gumanitarnoj akademi) / S. A. Noskova // Tiejorija i praktika fiz. kul'tury. – 2002. – № 6. – S. 49–51.

4. Vydrin, V. M. Niecpiecial'noje (nieprofessional'noje) fizkul'turnoje obrazovanije / V. M. Vydrin // Tiejorija i praktika fiz. kul'tury. – 1995. – № 5/6. – S. 15–17.

5. Gzovskij, B. M. Organizacija fizichieskogo vospitanija studentov / B. M. Gzovskij, N. A. Niel'ga, V. N. Kriazh. – Minsk : Vysh. shk., 1978. – 95 s.

6. Tiejorija i mietodika fizichieskogo vospitanija : uchiebnik dlja studentov fak. fiz. kul'tury pied. in-tov po spiec. 03.03 «Fiz. kul'tura» / B. A. Ashmarin [i dr.] ; pod ried. B. A. Ashmarina. – M. : Prosvieshchienije, 1990 – 286 s.

7. Starkova, Ye. V. Modul'naja tiekhnologija razvitija dvigatiel'nykh koordinacij u studentok v processie fizichieskogo vospitanija : avtorief. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Ye. V. Starkova. – M., 2006. – 28 s.

8. Fizichieskoje vospitanije studentov osnovnogo otdielienija : uchiebnik dlja vuzov / N. Ya. Pietrov [i dr.] ; pod obshch. ried. N. Ya. Pietrova i A. V. Miedviedia. – Minsk : BGUIR, 1997 – 710 s.

9. Palagina, N. I. Optimizacija fizichieskoj podgotovki studentov na osnovie ocenki dvigatiel'nykh sposobnostiej : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04, 13.00.08 / N. I. Palagina. – Joshkar-Ola, 2005. – 276 l.

10. Fizichieskaja kul'tura : uchieb. posobije dlja studentov / V. A. Kolieda [i dr.] ; pod obshch. ried. V. A. Koliedy. – Minsk : Bielorus. gos. un-t, 2005. – 210 s.

11. Aerobika: tiejorija i mietodika proviedienija zaniatij / M. P. Ivliev [i dr.] ; pod obshch. ried. Ye. B. Miakinchienko i M. P. Shestakova. – M. : TVT Divizion, 2006. – 303 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 29.11.2021

УДК 378

Ростислав Владимирович Вишняков*магистр пед. наук, исследователь в области пед. наук, преподаватель каф. педагогики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Rostislav Vishniakov***Master of Pedagogical Sciences, Researcher in the Field of Pedagogical Sciences,
Teacher of the Department of Pedagogy
of the Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: vishniakov@bk.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАК ПРОЦЕСС И РЕЗУЛЬТАТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обосновывается актуальность и востребованность концепта «педагогическое обеспечение» для научно-понятийного аппарата педагогики, необходимость в его уточнении. Приведен анализ существующих в педагогической науке подходов к определению концепта, изложены их ключевые положения. Раскрыто структурно-содержательное наполнение концепта «педагогическое обеспечение», под которым понимаются процесс (теоретико-методологический, научно-методический и практический этапы) и результат (концептуальные основания, научно-методическое обеспечение, комплекс педагогических средств образовательного процесса) проектирования целезаданной образовательной деятельности. Обоснована методологическая, обобщающе-регулятивная функция педагогического обеспечения в педагогической науке и образовательной практике.

Ключевые слова: педагогическое обеспечение, проектирование образовательной деятельности, концептуальные основания, научно-методическое обеспечение, педагогические средства.

Pedagogical Provision as a Process and Result of Designing Educational Activity

The article substantiates the relevance and demand of the concept of «pedagogical provision» for the scientific and conceptual apparatus of pedagogy, the need for its clarification. The analysis of the existing in pedagogical science approaches to the definition of the concept is given, their key provisions are stated. The article reveals the structural and content filling of the concept of «pedagogical provision», which is understood as the process (theoretical and methodological, scientific resourcing and practical stages) and the result (conceptual foundations, scientific resourcing, a complex of pedagogical tools of the educational process) of designing targeted educational activities. The methodological, generalizing-regulatory function of pedagogical provision in pedagogical science and educational practice has been established.

Key words: pedagogical provision, designing educational activity, conceptual foundations, scientific procedural provision, pedagogical instrumentation.

Введение

Разработка, уточнение и дополнение категориально-понятийного аппарата стоит в ряду первоочередных задач развития любого научного знания. В наши дни в гуманитарных науках, в частности в педагогике, данная проблема все более актуальна по мере увеличения количества научных исследований, появления все более открытого доступа к глобальным информационно-образовательным ресурсам, источниковедческим базам, усиливающегося взаимопроникновения понятийно-терминологического аппарата как из одной области знаний в другую, так и в аспекте языковой интерференции. Анализ научно-педагогической, методической и нормативно-правовой литературы в области образования свидетельствует о по-

явлении и все более частом использовании в научном обороте, начиная со второй половины XX в., концепта «педагогическое обеспечение» [1]. Его востребованность обусловлена присутствием данного феномена в той или иной степени во всех сферах образовательной деятельности, его универсальным характером, детерминирующим всеобщие характеристики, основополагающую сущность образовательной деятельности. В то же время следует констатировать неоднозначность в наполнении содержания концепта «педагогическое обеспечение», обусловленную рядом причин: в первую очередь широкой областью объектов педагогического обеспечения и разноаспектностью ценностно-целевых приоритетов образовательного процесса. В научной ли-

тературе существует ряд подходов к определению концепта «педагогическое обеспечение», выражающихся в наполнении его неодинаковым содержанием, акцентировании на достижении разных целей и задач образовательного процесса. Следовательно, важной задачей исследования стало раскрытие сущностных структурно-содержательных характеристик концепта «педагогическое обеспечение» на теоретическом и практическом уровнях на основе его лексико-семантического анализа, анализа существующих научно-теоретических подходов к определению концепта «педагогическое обеспечение», выделения и обобщения ключевых положений существующих подходов.

Лексико-семантический анализ концепта «педагогическое обеспечение»

Изучение языковедческих источников позволило осуществить лексико-семантический анализ и установить значения лексических единиц, образующих словосочетание «педагогическое обеспечение».

Обратимся к значению основообразующей синтаксической единицы словосочетания – лексемы «обеспечение», предполагающей действие по значению глагола «обеспечивать». В Толковом словаре В. И. Даля приводятся такие значения данного глагола: устранить опасения, оградить от убытков, нужды, опасности, снабдить всем нужным [2]. Похожий смысл вложен в «Словаре Академии Российской» 1822 г. в слово «обеспечение», трактуемое как «приведение в вѣрное, надежное, безопасное состояние» [3, с. 27–28]. Эти значения объясняются этимологией глагола «обеспечивать» как производного образования на базе «без печи (рекѣ)», что на старославянском языке значило «без опеки, заботы, хлопот» [4]. Как часть сложных слов, например, жизнеобеспечение, энергообеспечение, медиаобеспечение и др., основа «обеспечение» несет смысл «сохранения», «нормального протекания» процесса или явления [5]. Схожие смыслы заключены и в синонимах слова «обеспечение»: оснащение, снабжение, ресурс, защита, гарантия и т. д. [6].

Обобщая представленные в толковых словарях русского языка [2; 5] интерпретации, можно утверждать, что наиболее распространенным является объяснение значения слова «обеспечение» как:

1) процесса действия по значению глагола «обеспечить»;

2) средств (преимущественно материальных), обеспечивающих возможность жить, существовать;

3) того, что служит ручательством, гарантией, обеспечивает сохранность или исполнение чего-либо.

В зависимости от контекста, в который интегрировано понятие «обеспечение», проявляются его разные виды: материальное, инженерное, медицинское, социальное, программное, техническое, информационное, правовое, кадровое и др. Разные области применения задают собственную специфику сути понятия, порой существенно расширяя его содержание. Так, например, в экологическом аспекте, говоря об обеспечении (биологической, гидротехнической, пожарной и другой безопасности), объединяющей является идея о разработке и осуществлении (принятии) комплекса соответствующих мер, проведении мероприятий, соблюдении норм и правовых актов [7]. С позиции социальной защиты в основе обеспечения (социального) лежит оказание поддержки, помощи и обслуживание населения [8].

Представляет интерес трактовка понятия «обеспечение» в экономическом смысле:

а) совокупность мер и средств, создание условий, способствующих нормальному протеканию (экономических. – *Р. В.*) процессов, реализации намеченных планов, программ, проектов, поддержанию стабильного функционирования (экономической. – *Р. В.*) системы и ее объектов, предотвращению сбоев, нарушений законов, нормативных установок, контрактов;

б) подсистемы (методическая, правовая, техническая и др.) в составе систем более высокого порядка (информационно-управляющих), позволяющих последним продуктивно функционировать и развиваться [9].

Словосочетание «педагогическое обеспечение» (связанное с педагогикой, характерное для нее, соответствующее ее требованиям) подразумевает педагогический контекст использования понятия «обеспечение»: например, в исследовании проблем образования и педагогической науки, изучении образовательных систем, педагогическом проектировании, подготовке и осуществлении педагогической деятельности. Ре-

зультаты лексико-семантического анализа понятия «педагогическое обеспечение» позволяют с лингвистических позиций установить спектр значений языковой единицы и сформулировать векторы дальнейшего исследования понятия на общепедагогической основе:

1) в теоретико-методологическом аспекте как концепта, заключающего в себе конструкцию, обладающую свойствами и качествами системы;

2) в структурно-содержательном как комплекса условий и средств, необходимых для реализации деятельности;

3) в процессуальном аспекте как описания порядка, процедуры, алгоритма деятельности;

4) в управленческом – как механизма обеспечения результативности процессов, гарантии достижения поставленных целей.

Таким образом, в онтологическом смысле можно рассматривать концепт «педагогическое обеспечение» как системное образование, включающее в себя процессы, комплексы условий и средств, необходимых для их реализации, а также механизмы, обеспечивающие получение результатов.

Анализ научно-педагогических источников свидетельствует о том, что, исходя из специфики объектов педагогического обеспечения, особенностей целеполагания в ходе педагогического проектирования, исследователи по-разному, сообразно проблематике своих исследований, видят наполнение содержания концепта «педагогическое обеспечение». В научно-педагогической литературе нет однозначности в определении данного концепта, который до сих пор не обладает неким единым общепринятым и общепризнанным смыслом, но его содержание продолжает дополняться и уточняться. Кроме того, исходя из поликонцептуальности феномена «педагогическое обеспечение» и расставляя акценты на наиболее значимых в контексте конкретных исследований характеристиках данного понятия, в научно-педагогическом обороте выделяют тождественные, но не равнозначные термины, подчеркивающие различную специфику обеспечения образовательной деятельности: психолого-педагогическое, социально-педагогическое, организационно-педагогическое, нормативно-педагогическое, научно-педагогическое, научно-методическое, методиче-

ское, учебно-методическое, организационно-методическое. Либо же один вид обеспечения может являться частью другого, более сложного, как, например, методическое обеспечение, входящее в состав психолого-или социально-педагогического. Присутствующие атрибуты в названиях обеспечения образовательной деятельности указывают на наиболее значимые для авторов аспекты педагогического обеспечения.

Общепедагогические подходы к содержанию концепта «педагогическое обеспечение»

Анализ научно-педагогических источников и обобщение позиций ряда ученых и исследователей позволили выделить следующие подходы к определению сущности концепта «педагогическое обеспечение».

1. Педагогическое обеспечение как разработка научно-методической продукции (учебно-методической, учебно-программной, программно-планирующей документации обучения и воспитания; учебных, учебно-методических, методических и (или) информационно-аналитических материалов и изданий печатного или цифрового формата) для использования в образовательном процессе, социально- или психолого-педагогической работе (А. В. Иванова, В. А. Радкевич и др.).

2. Педагогическое обеспечение как разработка методических основ (методик, процедур, операционных характеристик) конкретных направлений образовательной деятельности (В. М. Федотов, Н. Ю. Шепелева, Е. Г. Сафонова и др.).

3. Педагогическое обеспечение как разработка (и реализация) комплекса условий и средств, необходимых для осуществления образовательного процесса (Т. Г. Пташко, Т. В. Лесина, Ю. Г. Юдина, Н. П. Пучков и др.).

Рассмотрим более подробно сущностные характеристики и особенности каждого из названных подходов.

1. В контексте подхода к процессу педагогического обеспечения как к *разработке* научно-методической продукции для использования в образовательном процессе исследователи сосредоточивают усилия на решении информационно-учебных, локально-методических задач, например, разработки учебной, методической или программно-

планирующей документации обучения и (или) воспитания, дидактических материалов, инструкций по организации образовательного процесса и т. д. Так, один из первых ученых, использовавших понятие «научно-педагогическое обеспечение», представитель белорусской педагогической науки, Н. И. Запрудский, занимался разработкой учебно-методических комплексов, представленных как «совокупность печатных, аудио-, видео- и компьютерных средств обучения, применение которых обеспечивает эффективное функционирование и развитие (педагогической. – Р. В.) системы» [10, с. 4]. А. В. Иванова [11], занимаясь проблемой организационно-педагогического обеспечения математического образования, разработала новые учебные планы для школ, госстандарт образования, разноуровневые программы и учебники по математике.

В. А. Радкевич [12] под педагогическим обеспечением профессионального обучения будущих рабочих и мастеров народных ремесел понимала разработку учебно-методического комплекса профессионального художественного обучения с учетом этнографических особенностей региона. Необходимо отметить недостаточность подобной трактовки педагогического обеспечения, позволяющей видеть в нем лишь возможность решения задач информационно-учебно-методического сопровождения образовательного процесса.

2. Согласно идее второго подхода педагогическое обеспечение образовательного процесса предполагает *разработку* методических основ (методик, процедур, мероприятий, дел, форм, методов и т. д.) отдельно взятого вида или направления образовательной деятельности. Представители данного подхода В. М. Федотов [13], Н. Ю. Шепелева [14], Е. Г. Сафонова [15] и др.) видят повышение эффективности образовательного процесса в создании дидактических материалов, разработке и использовании актуальных методов обучения и воспитания, организации образовательных мероприятий. Исследуя педагогическое обеспечение боевого дежурства в полку, В. М. Федотов ставил акцент на процессуальном аспекте деятельности педагога: разработке и подготовке комплекса мер учебно-воспитательной работы, обеспечивающих оптимальный режим деятельности личного состава, радио-

нальное сочетание индивидуальных и групповых мероприятий, эффективное использование материально-технической базы в ходе подготовки боевых расчетов перед заступлением на боевое дежурство, совершенствование условий отдыха и быта личного состава и т. д. [13].

Е. Г. Сафонова видит стержнем организационно-педагогического обеспечения социального партнерства профессионального колледжа мероприятия по корректровке содержания и организационных форм профессионально-образовательного процесса, предполагающие, в первую очередь эффективное взаимодействие будущих специалистов с потенциальными работодателями или иными представителями профессиональной среды [15].

Н. Ю. Шепелева, исследуя проблему педагогического обеспечения процесса социализации учащихся школ, видит ее решение в использовании потенциалов семей через систему мероприятий и дел, систему индивидуальной помощи школьникам [14]. Данный подход к пониманию понятия «педагогическое обеспечение» дополняет первый разработкой алгоритмов, процедур и методик реализации образовательного процесса, в то же время при подобной трактовке педагогического обеспечения происходит сужение понятия до преимущественно процессуального аспекта с фокусом на обеспечение функционирования какого-либо определенного компонента образовательной системы. На основе данной идеи нельзя говорить о целостности педагогического обеспечения образовательного процесса, поскольку современный стиль научно-практического мышления предполагает управление не только функционированием, но и развитием педагогической системы (включая диагностику, мониторинг, экспертизу и т. д.) [16].

3. Третий подход определяет педагогическое обеспечение в более широком контексте – как комплекс условий и средств, направленных на преобразование педагогической действительности. Его представители Т. Г. Пташко [17], Т. В. Лесина [18] и др. считают, что педагогическое обеспечение – это описание условий и разработка средств для наилучшего использования имеющихся потенциалов образовательной системы, субъектов образовательного процесса и т. д. Т. Г. Пташко [17] изучает педагогическое

обеспечение через анализ комплекса конкретных педагогических условий. Такими условиями являются реализация программ социализации личности подростка, организация взаимодействия педагогов и подростков, психолого-педагогическое диагностическое обеспечение процесса с учетом специфики детского общественного объединения. Т. В. Лесина определяет педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя как «процесс создания и практической реализации комплекса внешних факторов и условий, направленных на активизацию внутренних детерминант личностного и профессионального роста» [18, с. 6]. Ряд исследователей, обосновывающих педагогическое обеспечение образовательной деятельности как комплекс средств и условий, под средствами понимают образовательную среду или пространство. Так, Ю. Г. Юдина, исследуя проблему педагогического обеспечения становления индивидуальных образовательных траекторий школьников, в качестве основного средства утверждает образовательное пространство школы [19]. Многие ученые осознают необходимость достижения целостности образовательного процесса и стремятся представить педагогическое обеспечение как комплекс разноаспектных средств. Например, Н. П. Пучков определяет систему обеспечения качества подготовки будущих специалистов как совокупность программно-методических, дидактических, технологических, организационных, информационных средств, ориентированных на обеспечение целостности образовательного процесса [20].

Некоторые ученые представляют средства в виде ресурсов, т. е. «источников», требующих активации [21; 22]. Одно из определений в рамках данного подхода формулирует А. И. Тимонин. С его точки зрения, педагогическое обеспечение – это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида, которая предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установления взаимосвязей их функций в определен-

ных организационно-педагогических условиях [21].

Можно обобщить, что в русле данных подходов ученые-исследователи и разработчики педагогического обеспечения ставили целью подготовку, организацию и осуществление образовательной деятельности в контексте поставленных образовательных целей и задач. Под вопросом остается достигнутая продуктивность и качество образовательного процесса, а также его результаты. Достижение высоких значений названных показателей возможно в контексте обеспечения проектирования и реализации замыслов преобразования мира (ситуации, деятельности и т. д.), в ходе которых открывается возможность не только прогнозировать (в его естественном эволюционном развитии), но и выстраивать желаемый образ будущего (С. Б. Савелова). Можно охарактеризовать как существенный недостаток большинства существующих трактовок педагогического обеспечения отсутствие в структуре данного понятия таких важных компонентов педагогического проектирования, как прогнозирование, обоснование и экспертиза моделей «потребного будущего» (С. Н. Северин) с учетом потенциальной динамики контекста [16]. Большинство исследований ограничено разработкой учебно-методического обеспечения или процессуально-методических оснований образовательного процесса, минуя предшествующие и не охватывая завершающие стадии педагогического проектирования. Имеет место фрагментарный характер уровневого осуществления педагогического проектирования: например, разработка авторских учебных программ, модулей (содержательно-технологический уровень) без предоставления соответствующего инструментария на локально-технологическом уровне (технологических карт, практикумов, заданий, упражнений, средств диагностики и т. д.) или подготовка учебно-методических и дидактических материалов вне связи с результатами проектирования на содержательно-технологическом уровне, не имеющих под собой концептуальных оснований образовательного процесса (взаимобусловленных аксиологических доминант, целевых приоритетов, методологических подходов, принципов и др.). Во многих исследованиях педагогическое обеспечение не имеет долж-

ным образом описанного механизма его реализации. А там, где имеется описание процессуально-методических оснований, может наблюдаться недостаточность или отсутствие теоретико-методологической базы. Как следствие появляются риски нарушения целезаданности, логики организации и построения образовательной деятельности, под вопрос ставится степень ее научной обоснованности, адекватность диагностического инструментария, продуктивность. В таком случае приходится свидетельствовать о низком уровне методологического обоснования педагогического обеспечения.

Подлежит констатации факт отсутствия в науке об образовании единства в понимании и использовании термина «педагогическое обеспечение», фрагментарное видение структуры понятия и наполнение его разнородным содержанием. В данных условиях невозможно полноценное достижение целей педагогического обеспечения, его продуктивная реализация. Является актуальным разработка такого определения понятия «педагогическое обеспечение», при котором оно будет способно выполнять теоретико-методологическую, обобщающе-регулятивную функцию как в проектировании (включая реализацию) образовательного процесса, так и при создании его ресурсного обеспечения.

Методологическая, обобщающе-регулятивная функция педагогического обеспечения

Нами утверждается целесообразность и продуктивность целостно-гуманитарного подхода к определению понятия «педагогическое обеспечение» (Н. М. Борытко, И. А. Колесникова, А. П. Валицкая, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков). Педагогическое обеспечение рассматривается нами как процесс и результат проектирования образовательной деятельности. Следовательно, мы стоим на той позиции, что основополагающие принципы педагогического проектирования в понимании ученых: В. В. Краевского, В. В. Серикова, И. А. Колесниковой, Н. О. Яковлевой – присущи понятию «педагогическое обеспечение». Назовем наиболее важные из них – контекстность, наукоемкость, системность, обязательность гуманитарной экспертизы педагогической новации. В основе педагогического обеспе-

чения лежит знание (понимание) педагогом-разработчиком следующих научно-педагогических закономерностей.

1. Ценностно-целевые приоритеты образования обусловлены социокультурным контекстом, зависят от установок и трендов культуры, стратегий цивилизационного развития. Культурные ценности являются источником персональной рефлексии педагога-исследователя и обуславливают, в свою очередь, аксиологические приоритеты современного образования: непрерывность, открытость образования, инклюзивность, полистилистичность, мультикультурность образовательной среды и т. д.

2. Содержание педагогического процесса определяется его ценностно-целевыми приоритетами. Цель педагогического процесса обуславливает его содержание, интерпретируется и конкретизируется на уровне содержания.

3. Единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса, т. е. отбор или создание наиболее подходящих форм, методов, технологий, позволяющих в полной мере освоить содержание образовательного компонента.

4. Качество образовательного процесса обусловлено теми факторами и условиями, в которых он протекает.

Педагогическое обеспечение как процесс и результат проектирования образовательного процесса требует (в соответствии с принципом системности) согласованности всех уровней педагогического проектирования: концептуального, содержательно-технологического и локально-технологического. Педагогическое обеспечение как процесс педагогического проектирования можно представить в виде следующих этапов.

Первый этап – проектирование концептуальных оснований образовательной деятельности и создание модели педагогического обеспечения предмета цели (например, формирование базовых профессиональных компетенций будущего педагога и т. п.). Эти концептуальные основания выступают как система ключевых положений, связанных единой идеей и целью и выстроенных в определенной логике, и позволяют в исчерпывающей полноте раскрыть сущность, содержание и специфику изучаемого феномена. В этой связи является целесообразным представить концептуальные основания об-

разовательной деятельности в виде модели, заключающей в себе теоретико-методологическую основу целезаданной образовательной деятельности и являющейся исходным ресурсом для ее проектирования и реализации на практическом уровне. Структура модели педагогического обеспечения должна включать в себя такие компоненты: ценностно-целевые приоритеты образовательного процесса – методологические подходы – принципы – критерии качества образовательного процесса – педагогические условия, представленные на макро-, мезо- и микроуровнях образовательной деятельности – педагогические средства достижения целей образовательного процесса, реализуемые на основе ресурсов: содержательного, технологического и личностного.

Второй этап предполагает создание научно-методического обеспечения (учебно-программной, программно-планирующей документации, учебных, информационно-учебно-методических материалов, комплексов, пособий), т. е. продуктов, необходимых для реализации образовательного процесса.

Третий этап предполагает проектирование педагогических условий и средств как компонентов педагогического обеспечения на уровне образовательного процесса. Педагогические средства представлены в виде содержательного, технологического и личностного ресурсов. Содержательный ресурс представляет собой содержательное наполнение процесса по достижению цели; технологический – методы, приемы, техники, механизмы, технологии, формы организации, используемые материальные ресурсы в виде пособий, дидактического и иного информационно-методического материала, а также диагностического инструментария; личностный – совокупность личностно-профессиональных качеств, компетенций, уровень профессионализма, обеспечивающих успешное достижение поставленных целей.

Исходя из сущности педагогического обеспечения как процесса педагогического проектирования и управления качеством образовательного процесса на всех его этапах необходима процедура экспертизы: экспертизы качества концептуальных оснований целезаданного образовательного процесса, экспертиза качества комплекса педагогических условий и средств, диагностического

инструментария, учебно-методического обеспечения и т. д.

Заключение

Педагогическое обеспечение представляет собой процесс и результат проектирования целезаданной образовательной деятельности. В *процессуальном* аспекте педагогическое обеспечение включает в себя: теоретико-методологический этап – разработку концептуальных оснований, представленных в модели педагогического обеспечения образовательной деятельности; научно-методический этап – создание в соответствии с разработанными концептуальными основаниями необходимого научно-методического обеспечения образовательной деятельности; практический этап, предполагающий конструирование педагогических средств, продуктивность использования которых достигается на этапе реализации педагогического процесса при соблюдении специально созданных педагогических условий.

В *результативном* аспекте педагогическое обеспечение – это комплексное образование, позволяющее успешно реализовать поставленные цели/задачи образовательной деятельности, включающее в себя:

1) концептуальные основания, обусловленные целью образовательной деятельности и являющиеся исходной теоретико-методологической основой для создания необходимого научно-методического обеспечения;

2) научно-методическое обеспечение образовательного процесса (учебно-методическая, учебно-программная, программно-планирующая документация обучения и воспитания; образовательные продукты в печатном или мультимедийном формате);

3) педагогические средства, спроектированные и используемые на основе содержательного, технологического и личностного ресурсов в соответствии с разработанными концептуальными основаниями.

Универсальный, методологический и обобщающе-регулятивный характер педагогического обеспечения создает условия для проектирования и реализации образовательного процесса, обладающего такими характеристиками, как научная обоснованность, законосообразность, алгоритмичность, диагностичность, управляемость и

вопроизводимость, что позволяет говорить о возможности технологизации (создании

технологии) педагогического обеспечения образовательной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Измайлова, В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия / В. В. Измайлова // Ярослав. пед. вестн. – 2012. – № 2, т. II (Психол.-пед. науки). – С. 11–14.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – Изд. 2-е. – СПб. : Изд. М. О. Вольфа, 1880–1882. – 4 т.
3. Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный : в 6 ч. – СПб. : При Императ. акад. наук, 1806–1822. – Ч. 4 : О – П. – 1822.
4. Семенов, А. В. Этимологический словарь русского языка / А. В. Семенов. – М. : ЮНВЕС, 2003. – 704 с.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 2000. – 940 с.
6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Ю. Д. Апресян [и др.] ; под общ. рук. Ю. Д. Апресяна ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 2-е изд., испр. – М. : Школа : Яз. рус. культуры, 1999. – 487 с.
7. Милешко, Л. П. Достижения в области обеспечения экологической безопасности : монография / Л. П. Милешко. – Ростов н/Д ; Таганрог : Изд-во Юж. федер. ун-та, 2019. – 109 с.
8. Захаров, М. Л. Право социального обеспечения России : учебник / М. Л. Захаров, Э. Г. Тучкова. – М. : Волтерс Клувер, 2004. – 640 с.
9. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 512 с.
10. Запрудский, Н. И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Запрудский. – Минск, 1993. – 28 с.
11. Иванова, А. В. Организационно-педагогическое обеспечение математического образования в регионах Севера : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. В. Иванова. – Якутск, 1997. – 34 с.
12. Радкевич, В. А. Научно-педагогическое обеспечение профессионального обучения будущих рабочих и мастеров народных ремесел : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Радкевич. – Киев, 1995. – 27 с.
13. Федотов, В. М. Педагогическое обеспечение боевого дежурства в полку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. М. Федотов. – М., 1994. – 23 с.
14. Шепелева, Н. Ю. Педагогическое обеспечение процесса социализации учащихся в негосударственном образовательном учреждении : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Ю. Шепелева. – Кострома, 2004. – 211 л.
15. Сафонова, Е. Г. Организационно-педагогическое обеспечение социального партнерства профессионального колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Сафонова. – М., 2003. – 27 с.
16. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб. пособие для магистрантов / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2017. – 158 с.
17. Пташко, Т. Г. Социализация личности подростка в условиях детского общественного объединения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Г. Пташко. – Челябинск, 2000. – 199 л.
18. Лесина, Т. В. Педагогическое обеспечение самосовершенствования личности будущего учителя в процессе внеучебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Лесина. – Иркутск, 2007. – 22 с.
19. Юдина, Ю. Г. Педагогическое обеспечение становления индивидуальных образовательных траекторий учащихся 5–7 классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Г. Юдина. – Красноярск, 2005. – 22 с.
20. Пучков, Н. П. Формирование системы обеспечения качества подготовки специалиста в условиях технического вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Елец, 2004. – 40 с.

21. Тимонин, А. И. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / А. И. Тимонин. – Кострома, 2008. – 425 л.

22. Hill, H. C. Resources for Teaching: Examining Personal and Institutional Predictors of High-Quality Instruction / H. C. Hill, D. Blazar, K. Lynch // AERA Open. – 2015. – Vol. 1, 4. – P. 1–23.

REFERENCES

1. Izmajlova, V. V. Pedagogichieskoje obiespiechienije: sushchnost' i struktura poniatija / V. V. Izmajlova // Jarosl. pied. viestn. – 2012. – № 2, t. II (Psikhol.-pied. nauki). – S. 11–14.

2. Dal', V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka : v 4 ch. / V. I. Dal'. – Izd. 2-je. – SPb. : Izd. M. O. Vol'fa, 1880–1882.

3. Slovar' Akademii Rossijskoj, po azbuchnomu poriadku raspolozhennyj : v 6 ch. – SPb. : Pri Impierat. akad. nauk., 1806–1822. – Ch. 4 : O – P. – 1822.

4. Siemionov, A. V. Etimologichieskij slovar' russkogo jazyka / A. V. Siemionov. – M. : YuNVES, 2003. – 704 s.

5. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shviedova. – 4-je izd., dop. – M. : Azbukovnik, 2000. – 940 s.

6. Novyj objasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo jazyka / Yu. D. Apresian [i dr.] ; pod obshch. ruk. Yu. D. Apresiana ; Ros. akad. nauk, In-t rus. jaz. im. V. V. Vinogradova. – 2-je izd., ispr. – M. : Shkola : Jaz. rus. kul'tury, 1999. – 487 s.

7. Milieshko, L. P. Dostizhenija v oblasti obiespiechienija ekologichieskoj bezopasnosti : monografija / L. P. Milieshko. – Rostov n/D ; Taganrog : Izd. Juzh. fiedier. un-ta, 2019. – 109 s.

8. Zakharov, M. L. Pravo social'nogo obiespiechienija Rossii : uchiebnik / M. L. Zakharov, E. G. Tuchkova. – M. : Volters Kluvert, 2004. – 640 s.

9. Rajzberg, B. A. Sovriemiennyj ekonomichieskij slovar' / B. A. Rajzberg, L. Sh. Lozovskij, Ye. B. Starodubceva. – 6-je izd., pierierab. i dop. – M. : INFRA-M, 2011. – 512 s.

10. Zaprudskij, N. I. Nauchno-pedagogichieskoje obiespiechienije povyshenija kvalifikacii uchiteliej jestiestvienno-matiematchieskikh przedmetov : avtorief. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / N. I. Zaprudskij. – Minsk, 1993. – 28 s.

11. Ivanova, A. V. Organizacionno-pedagogichieskoje obiespiechienie matiematchieskogo obrazovanija v riegionakh Sieviera : avtorief. dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.01 / A. V. Ivanova. – Jakutsk, 1997. – 34 s.

12. Radkievich, V. A. Nauchno-pedagogichieskoje obiespiechienije professional'nogo obuchienija budushchikh rabochikh i mastierov narodnykh riemiosiel : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / V. A. Radkievich. – Kijev, 1995. – 27 s.

13. Fiedotov, V. M. Pedagogichieskoje obiespiechienie bojevogo diezhurstva v polku : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / V. M. Fiedotov. – M., 1994. – 23 s.

14. Shepielieva, N. Yu. Pedagogichieskoje obiespiechienije processa socializacii uchashchikh-sia v niegosudarstviennom obrazovatel'nom uchriezhdienii : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.02 / N. Yu. Shiepielieva. – Kostroma, 2004. – 211 l.

15. Safonova, Ye. G. Organizacionno-pedagogichieskoje obiespiechienije social'nogo partniorstva professional'nogo kolliedzha : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.08 / Ye. G. Safonova. – M., 2003. – 27 s.

16. Sievierin, S. N. Mietetodologija pedagogichieskogo issliedovanija : uchieb. posobije dlja magistrantov / S. N. Sievierin ; Briest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. – Briest : BrGU, 2017. – 158 s.

17. Ptashko, T. G. Socializacija lichnosti podrostka v uslovijakh dietskogo obshchiestviennogo objedinienija : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / T. G. Ptashko. – Chieliabinsk, 2000. – 199 l.

18. Liesina, T. V. Pedagogichieskoje obiespiechienije samosoviershenstvovanija lichnosti budushchiego uchitelja v processie vnieuchiebnoj diejatiel'nosti : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / T. V. Liesina. – Irkutsk, 2007. – 22 s.

19. Yudina, Yu. G. Pedagogichieskoje obiespiechienije stanovlienija individual'nykh obrazovatel'nykh trajektorij uchashchikh-sia 5–7 klassov : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.01 / Yu. G. Yudina. – Krasnojarsk, 2005. – 22 s.

20. Puchkov, N. P. Formirovanije sistemy obiespiechienija kachiestva podgotovki spetsialista v uslovijakh tiekhnichieskogo vuza : avtorief. dis. ... d-ra pied. nauk. – Jelec, 2004. – 40 s.

21. Timonin, A. I. Social'no-piedagogichieskoje obiespiechienije professional'nogo stanovlenie studientov gumanitarnykh fakul'tetov univiersitieta : dis. ... d-ra pied. nauk : 13.00.02, 13.00.08 / A. I. Timonin. – Kostroma, 2008. – 425 l.

22. Hill, H. C. Resources for Teaching: Examining Personal and Institutional Predictors of High-Quality Instruction / H. C. Hill, D. Blazar, K. Lynch // AERA Open. – 2015. – Vol. 1, 4. – P. 1–23.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.11.2021

УДК 378.4

Shuyan Zhang¹, Sihan Xin², Yuting Wang³, Menglong Li⁴*¹Assistant Professor, ^{2,3}Student, ⁴PhD in History, Assistant Professor
of the School of International & Public Affairs
at the Jilin University (Changchun City, China)***Шуянь Чжан¹, Сиань Синь², Ютин Ван³, Мэнлун Ли⁴***¹ст. преподаватель, ^{2,3}студент, ⁴канд. ист. наук, ст. преподаватель
Института публичной дипломатии Цзилиньского университета (г. Чанчунь, Китай)*

EXPLORING THE MANAGEMENT DEVELOPMENT OF UNIVERSITY STUDENT UNIONS: TAKING JILIN UNIVERSITY AS AN EXAMPLE

Under the new wave of University Student Union reform, through empirical research with Jilin University as a sample, we analyze the problems in the current Chinese university student union management construction in terms of personnel scale, mechanism system, organization construction, etc., and give corresponding measures and suggestions in order to provide general reference significance.

Key words: Chinese university student union, management development, student union reform.

Изучение развития Управления студсоветами университетов на примере Цзилиньского университета

В рамках новой волны реформы студенческих союзов университетов на основе эмпирических исследований, проведенных в Цзилиньском университете, проанализированы проблемы построения современной системы управления студенческими союзами китайских университетов с точки зрения обеспеченности персоналом, внутренней структуры, организационного строительства и т. д. Даны соответствующие рекомендации и предложения по обеспечению общей реализации процесса совершенствования студенческих советов университетов.

Ключевые слова: студсовет китайского университета, развитие менеджмента, реформа студенческого союза.

Introduction

As an association for students to carry out self-management, self-education, and self-service, Chinese University Student Unions are not only the window for students to express their voice to the university, but also the link and bridge for the university to connect the majority of students. Chinese University Student Union plays an important role in enriching students' campus life and assisting the university to carry out management; However, there are still many practical difficulties in the management mechanism of the student union. Since 2019, the Central Committee of the Communist Youth League of China, the Ministry of Education of the People's Republic of China, and All-China Students' Federation (ACSF) initiate a new round of university student union reform, and issued *Several Opinions on Deepening Reform of University Student Union (Graduate Student Union)* (hereinafter referred to as *Several Opinions*), which kicked off the reform [1]. In order to promote the reform to be more effective, the paper takes the Jilin University

(China) school-level and college-level Student Union as a research sample to explore the current problems in the management development of the University Student Union and put forward corresponding solution measures.

Overview of Research Targets

Using social investigation methods, we conducted questionnaires and structured interviews among faculty and students at Jilin University(China). 220 questionnaires were distributed and 216 valid questionnaires were returned; structured online interviews were conducted with 22 faculty members and students. Among the Jilin University students who participated in the questionnaire survey, 159 of them, or 74.3 % them have served or are serving in the Student Union; 25.7 % of them have not served in the Student Union before. Among the 22 students and faculty who participated in the interview, there are 4 teachers of the Jilin University Youth League, 9 members of the college-level Student Union, 3 members of the school-level Student Union,

and 6 non-members of the Student Union. The research participants covered the main audiences, participants, and administrators of the Student Union.

Problems in the Management of Student Unions at Both Levels in Jilin University

Through the field survey, it is found that there are still the following problems in the construction of Student Unions at both levels of Jilin University. To begin with, the number of Student Union members was redundant and this problem still exists after volunteer recruitment system was implemented. Moreover, considering from the perspective of mechanism and regulations, the Student Union at both school and college levels has not established an effective training mechanism. Last but not the least, in terms of the construction of Student Unions, the work style is far from being enough.

Unreasonable Amount of Student Union Members

Ahead of the current round of reform among Chinese University Student Unions, there was a relatively serious problem at both levels of Student Unions in Jilin University, which is staff redundancy. *Several Opinions* requires that «the departments of Student Unions should not be overlapping and complex. In general, Student Unions at the school-level should have a staff number of about 40, and in principle no more than 60; Student Unions of colleges should have a staff number of 20 to 30». However, through the field survey, it is found that in the spring 2020 semester, Jilin University's school-level Student Union has reached a staff number of more than 400; some college-level Student Union presidents who accepted our interview said that the number of their Student Union members ranged from 40 to 100.

Since the *Several Opinions* was issued, the Student Union of Jilin University at both school and college levels has been reduced in size, i. e., the number of staffs recruited by each department was limited in the new round selection of the Student Union, in line with the principle of streamlining. However, this kind of rapid «downsizing» has led to the phenomenon of «inability to adapt» in Student Unions: the sudden decrease in the number of

staffs has led to a significant increase in the workload of individuals, and the organization and planning of large-scale events is even more strained and overstretched. Even if we recruit temporary volunteers in a project-based way as suggested in *Several Opinions*, it brings a series of problems such as how to carry out volunteer training, how to keep an effective communication between volunteers and Student Union members, and how to overcome the difficulty of friction pulling down efficiency. Therefore, while there is a need to streamline the redundant membership, the realities that come with it need to be continuously explored and addressed in practice.

Lack of Training Mechanisms for Student Union Members

Based on our research results, it is found that Student Unions at both levels of Jilin University lack effective training mechanisms for their members. We noticed the qualities which students and teachers expect most from Student Union members are initiative, organizing capacity, collaboration and executive ability. Undoubtedly, it is important to attract students with excellent academic performance, good character, and strong comprehensive ability to join the Student Union through a reasonable selection mechanism. Whereas, a rational talent training mechanism is also fairly essential in the process of forging excellent student leaders in Student Unions.

During the interview, a college-level Student Union president reflected us that the current Student Union lacks an effective mechanism for developing student leaders. He also pointed out that neither work skills training nor organizational team building has been given sufficient attention in the Student Union. The results of our questionnaire survey also reflect this problem. More than 66 percent of the respondents suppose that Student Unions should «standardize the construction in selection, assessment, cultivation and work style of all student leaders» to better serve college students. When asked about what can be done to improve the efficiency of Student Unions, more than half of the 214 Student Unions members at both levels of Jilin University who participated in our survey agree that it is necessary to «improve the

executive ability of Student Union members, strengthen the intercommunication between them, and timely exchange their work methods and experience». Besides, they suggest Student Unions should «strengthen team building, enhance the consciousness of cooperation, and create a more positive team atmosphere». According to our findings, we can conclude that the current Student Unions at both school and college levels in Jilin University are still inadequate in terms of professional skill cultivation, team spirit building, and some other key aspects of member training.

Inadequacy of Student Union Work Style Construction

Interviewees in our survey reflected that the current Student Unions of Chinese universities at both levels are generally inadequate in work style construction, which leads to the internal Student Union is prone to bureaucracy, loose atmosphere, lack of work initiative, and some other phenomena. The specific manifestation of these problems is that some members of the Student Union do not have a clear understanding of the purpose of the Student Union, which is «to serve the students». Besides, some of the students lack the awareness of theoretical learning, and even have a tendency to be utilitarian in the sense of «judging heroes by their positions» [1].

The work style of a Student Union fundamentally reflects its culture and enduringly (adv. 持久地) influences the way how Student Union members behave [2]. The pragmatic work style and progressive Student Union culture can benefit each other. Only by promoting, cultivating, and refreshing these two factors can we radically put an end to the tendency of bureaucratization, administerization (n. 行政化), and utilitarianism of the Student Union.

Suggestions for University Student Unions to Improve Management Construction. Optimizing the Scheduling of Student Union Members

Based on the requirements of Chinese university Student Union reform, in order to redundancy the staff numbers of Student Unions at both levels, universities should further explore how to optimize the scheduling

of Student Union members and tap into concise and efficient ways of working.

Promoting a new round of university Student Union reform is not simply a rough reduction in the number of staffs, but at the same time has the significance of simplifying its institutional hierarchy. Before the reform, there existed some redundant positions in addition to the presidium and departmental members, which resulted in a complicated hierarchy within the organization. The distribution and approvals of work had to go through various levels, which seriously wasted time, reduced efficiency and stirred up bureaucratic atmosphere within the organization. Since the reform has launched, *Several Opinions* clearly required that «The presidium of Student Union is collectively responsible for major matters in the Student Union. The position of president and vice-president should be replaced by executive president». It also claimed that «no other positions should be kept except the presidium and the staffs in different working departments». As a result, the internal of the Student Union has been flattened, and the presidium can directly assign tasks to members of each department, which greatly saves the time and cost of confirmation and execution in the work.

In addition, University Student Unions should further explore a suitable and project-based approach to recruit its volunteer. For example, at the beginning of the school year, Student Unions can make an annual work plan, determine the large-scale activities which need to be carried out to recruit volunteers, make detailed volunteer recruitment regulations, institutionalize the system of volunteer training, the scope of volunteer participation in the work, the criteria for awarding volunteer hours, etc., so as to reduce the friction in the work, and smoothly achieve the goal of «employing volunteers according to activities, and dispersing them afterward».

Building the Talent Development Mechanism

Student Union staffs are key advocates of the organization value, key shapers (n. 塑造者) of the organization culture, and direct bearers of the organization image [3]. The reform of university Student Unions in the new era should be carried out from two

aspects, including implementing more professional training and enhancing the team-building of Student Unions, which aim to cultivate young talents for all-round development and enhance the comprehensive quality ability of Student Union staffs.

In terms of implementing professional skills training, the Student Union should organize regular lectures and cultivating activities for its members, focusing on the use of common office software, newsletter writing and photography, professional communication etiquette, speech, and hosting, etc., so as to enhance the practical working ability of its members and improve the efficiency of the Student Union.

To promote the development of an excellent Student Union team, group discussions and team building activities should be regularly carried out within the department and the organization. Through all these activities, Student Union members can dilute their position concepts, discuss their gains and losses, create equal and free communication space, and develop a harmonious atmosphere. Moreover, quality development and other collective activities should be regularly

conducted, in order to deepen the mutual understanding between Student Union members, cultivate the cooperative spirit of all members, enhance internal cohesion, as well as make the Student Union more like a warm and united family.

Strengthening the Construction of Work Style

A positive and pragmatic work style is a necessary condition for the healthy development of student organizations. To promote a clean and upright work style, university Student Unions should establish an effective supervision and evaluation mechanism, carry out various forms of self-improvement and supervision mechanisms, and build a comprehensive and effective evaluation system. For example, they can organize self-evaluation and mutual evaluation among Student Union members as an organic part of the assessment mechanism. Besides, carrying out the three-level linkage of school, college, and class through organizing mutual evaluation between the Student Union, the Class Committee and the Student Association is also a good method [4].

REFERENCES

1. Let the Debriefing Review Enable Student Union to Develop Healthily // China Youth Daily. – 2020.08.05.
2. Student Union Should Cultivate A Fresh Organizational Culture // China Youth Daily. – 2020.07.09.
3. Scientific «downsizing» to stimulate vitality // China Youth Daily. – 2020.07.02.
4. Hui Li. Research on «Reform and Start Again» of Student Union in Universities Under the Background of New Era / Hui Li, Lei Ding // Research on college Communist Youth League. – 2019. – Z1. – P. 161–165.
5. The Central Committee of the Communist Youth League, The Ministry of Education, The All-China Students' Federation. Several Opinions on Promoting the Deepening Reform of Student Union (Graduate Student Union) in Universities. – 2019-10.
6. Dawei Gao. On the Organizational Reform and Transformation of University Student Union Under the New Situation (A Case Study of A University in Nanjing) / Dawei Gao // Comparative Study of Cultural Innovation. – 2020. Nr 4 (04). – P. 111–125.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 26.02.2021

УДК 159.942.5

Наталья Геннадьевна Новак

канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной и педагогической психологии
Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины,
докторант каф. социальной и организационной психологии
Белорусского государственного университета

Natalya Novak

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Psychology
of the Francysk Skaryna Gomel State University,
Doctoral Student of the Department of Social and Organizational Psychology
at the Belarusian State University
e-mail: natalya_novak_80@mail.ru

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ

Статья посвящена проблеме переживания детьми кризисных событий в родительской семье на основе результатов ретроспективного анализа. Рассматривается понятие «опыт переживания кризисной ситуации», одним из структурных компонентов которого является отношение личности к произошедшему кризисному событию. В исследовании приняли участие юноши и девушки, пережившие кризисные события в родительских семьях. Выделены наиболее часто встречающиеся кризисные события жизненного пути личности юношеского возраста: развод, смерть члена семьи, проживание с аддиктивным родителем. На основе материалов полуструктурированного интервью проанализировано отношение юношей и девушек к кризисному событию. С использованием метода категоризации значений С. Квале выделены типы отношения к кризисному событию: адаптивное, зависимое, оборонительное, враждебное, дистантное. Соотнесена содержательная характеристика типа отношения к семейному кризису с позиции благоприятности/неблагоприятности для психоэмоционального развития ребенка. Статья ориентирована на специалистов в области психологии здоровья, психологического консультирования и психотерапии, кризисной психологии.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, кризисное событие, кризисная ситуация, кризис семьи, переживание, опыт переживания кризисного события, полуструктурированное интервью.

Retrospective Analysis of Children's Attitude to the Crisis Situation in the Family

The article is devoted to the problem of children experiencing crisis events in the parental family (based on the results of a retrospective analysis). The concept of «experience of experiencing a crisis situation» is considered, one of the structural components of which is the attitude of the individual to the crisis event that occurred. The study involved young men and women who experienced a crisis event in the parental family. The most common crisis events of the life path of a young person are highlighted: divorce, death of a family member, living with an addictive parent. Based on the materials of a semi-structured interview, the attitude of young men and women to the crisis event is analyzed. By the method of categorization of values (S. Kvale), the author identifies the types of attitude to a crisis event: adaptive, dependent, defensive, hostile, distant. The article also correlates the content characteristics of the type of attitude to the family crisis from the position of favorability/unfavorability for the psychoemotional development of the child. The article is aimed at specialists in the field of health psychology, psychological counseling and psychotherapy, crisis psychology.

Key words: retrospective analysis, crisis event, crisis situation, family crisis, experience, experience of experiencing a crisis event, semi-structured interview.

Введение

Первостепенную роль в жизни любого человека играют личностно значимые события – это события «особого рода», определенные С. Л. Рубинштейном как «узло-

вые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека» [1, с. 643].

Значимость такого рода событий определяется тем, что они связаны с «внутренним ядром» личности, его ценностно-смысловыми структурами, требуют особого эмоционального и когнитивного преобразования и отражения во внутреннем мире человека [2]. Индикаторами субъективной значимости событий являются: актуализация жизненного замысла или, напротив, ощущение бессмысленности жизни, осознание потребности в переосмыслении прожитых этапов жизненного пути, их переоценка, необходимость поиска новых способов жизнедеятельности, стремление изменить себя, свою жизнь, пересмотр ценностей, трансформация целей и т. п. [3].

К числу значимых относится «кризисное событие», т. е. событие, которое воспринимается субъектом как сложное, переломное, не поддающееся контролю, и требует от него активности, мобилизации ресурсов с целью совладания с ситуацией, с целью ее преодоления [4]. В Кратком психологическом словаре понятие «кризис» (греч. *krisis* 'решение, поворотный пункт, исход') определяется как «эмоционально значимое событие или радикальное изменение статуса в персональной жизни» [5, с. 174]. Как отметил Л. А. Пергаменщик, системообразующими элементами для рассматриваемой категории являются «нежелательность явления» и «совместная опасность» [6, с. 11]. Критичность такого рода событий заключается в том, что они «создают потенциальную или актуальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей» [7, с. 816]. В такие моменты жизни человек осознает наличие проблемной ситуации, «от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом» [8, с. 525].

Важно также разобраться, почему одна и та же ситуация для одного человека может стать значимым событием, а для другого остаться лишь отраженным в психике элементом действительности.

Анализ научной литературы по данной проблеме позволяет нам заключить, что отбор значимых событий из контекста ситуации определяется отношением человека к ним. В самом общем виде отношение – это фиксированное по какому-либо признаку взаиморасположение субъектов, объектов и их свойств [5, с. 242]. Это целостная в

системном плане и индивидуализированная категория, вбирающая в себя как социальное качество связей личности с другими людьми, так и субъективные предпочтения и установки по поводу явлений, событий, ценностей мира. В рамках данной работы мы будем говорить об особом виде отношения – «ценностном отношении». Обращение к данной категории позволит нам объяснить уникальность жизненного пути личности через связь событий внешнего мира и внутренней жизни индивида, указывая на их неразрывность.

Методы и организация исследования

Цель исследования – ретроспективный анализ типа отношения детей к ситуации ненормативного кризиса в родительской семье. *Метод* исследования – полуструктурированное интервью.

Обработка текстов интервью осуществлялась методом категоризации значений (С. Квале). По утверждению С. Квале, метод интервью, не смотря на трудоемкость его применения и последующей обработки полученных данных, позволяет исследователю получить «описание жизненного мира респондента» для последующей интерпретации смысла описываемых феноменов [9, с. 40]. Он «особенно подходит для изучения того, как люди понимают смыслы в своем жизненном мире, описания их переживаний и прояснения и детализации их взглядов на жизненный мир» [9, с. 110]. И тогда основная цель применения метода интервью может быть определена как «получение качественных описаний жизненного мира собеседника с учетом интерпретации их смыслов» [9, с. 128]. Процедура интервьюирования осуществлялась в соответствии с требованиями, изложенными в работе С. Квале «Исследовательское интервью», и включала в себя семь этапов: выбор темы, планирование, интервьюирование, расшифровка, анализ данных, верификация (проверка обобщенности, надежности и валидности выводов), написание отчета [9, с. 93].

В исследовании приняли участие юноши и девушки, пережившие кризисное событие в родительской семье. В процессе анализа материалов интервью (n = 120) было выявлено, что наиболее часто встречающимися на жизненном пути респондентов юношеского возраста являются следующие

кризисные события: *совместное проживание с пьющим родителем* (61 %), *смерть члена семьи* (47,5 %), *развод родителей* (44 %). В некоторых случаях имело место сочетание кризисных событий (смерть пьющего отца; один из родителей умер через несколько лет после развода; отец умер, а мать вышла замуж за человека, который оказался алкоголиком, и вскоре тоже умерла; мать умерла, остался отец-алкоголик). Данные события подпадают под категорию «ненормативный кризис семьи». Частота и доминирование в представленной выборке событий, связанных с родительской семьей, обусловлены в первую очередь возрастом респондентов (включенность в родительскую семью).

Также в процессе интервьюирования респондентами были отмечены и другие кризисные события, имеющие незначительную частоту встречаемости (клиническая смерть, повторный брак родителей, изнасилование, предательство друга, измена, переезд в другую страну на постоянное место жительства и др.).

Типы отношения к кризисному событию в родительской семье

В результате переживания кризисного события человек приобретает субъективный опыт, содержание которого можно выразить посредством таких структурных компонентов, как:

1) *денотативный* (сформировавшийся в процессе переживания образ кризисного события, представления о себе и других людях как его участниках);

2) *коннотативный* (оценка кризисной ситуации, отношение к себе и другим людям как ее участникам (субъектам));

3) *конативный* (приобретенные в процессе переживания кризисного события стратегии совладающего поведения и особенности межличностного взаимодействия) [10].

Приобретенный опыт переживания зависит от степени осмысления пережитого, проявляется на уровне внутренней активности (денотативный и коннотативный компоненты) и определяет активность внешнюю (конативный компонент). Указанные компоненты не являются ригидными образованиями, а находятся в состоянии тесного взаимодействия, взаимообмена, в результате чего формируются константная (более

стабильная) и активная (меняющаяся) части опыта переживания. Благодаря этой особенности содержание усвоенного опыта в некоторой степени поддается воздействию и может быть трансформировано, например, в процессе психотерапии. В связи с этим Ф. Е. Василюк отмечал, что «каждый человек всегда сам и только сам может пережить события, обстоятельства и изменения своей жизни, никто за него этого сделать не может», и все же процессом переживания можно в определенной мере управлять – «стимулировать его, организовывать, направлять, обеспечивать благоприятные для него условия, стремясь к тому, чтобы этот процесс в идеале вел к росту и совершенствованию личности – или, по крайней мере, не шел патологическим или социально неприемлемым путем (алкоголизм, невротизация, психопатизация, самоубийство, преступление и т. д.)» [11, с. 3].

Качественный анализ содержания опыта переживания респондентов позволяет нам говорить о том, что в результате осмысления пережитого формируется определенный тип *отношения* человека к кризисному событию. Мы будем считать под «отношением к кризисному событию» зафиксированную в процессе интервьюирования (т. е. «сейчас») оценку произошедшего (того, что происходило «тогда»), основанную на представлениях о кризисной ситуации и ее участниках (в т. ч. и о самом себе). Так, в результате категоризации материалов интервью были выделены типы отношения респондентов к кризисному событию, раскрывающие представление о ситуации, отношение к себе и к другим как участникам кризисной ситуации.

Адаптивное отношение. Оно формируется на смыслообразующей основе и предполагает адекватную оценку человеком кризисной ситуации, пересмотр собственных интересов, потребностей с учетом изменившихся обстоятельств, адаптацию к новому образу жизни. В данном случае человек в меру критичен по отношению к себе, адекватно относится к другим участникам кризисной ситуации. При оценке пережитого он не проявляет агрессии по отношению к участникам кризисного события, оптимистичен, не испытывает глубокой подавленности, апатии, депрессии по поводу произошедшего, позитивно смотрит в бу-

душее. Благодаря своим положительным жизненным установкам, действует уверенно, при необходимости принимает помощь окружающих.

Зависимое отношение. Оно отличается отсутствием собственных жизненных ориентиров и эмоциональной зависимостью от референтного другого (в представленных случаях – родителя), который до кризисного события обеспечивал ему ощущение безопасности, комфорта, помогал поддерживать внутреннюю гармонию, эмоциональное равновесие. Кризисное событие расценивается как трагическое, становится причиной внутреннего раскола и разрушения жизненной перспективы, связанные с событием воспоминания вызывают повышенное психоэмоциональное напряжение. Для сохранения иллюзии благополучия и восстановления внутреннего равновесия человек в своих воспоминаниях постоянно возвращается к «лучшим моментам» из прошлой жизни, словно «застрывает» в более счастливом прошлом (вместе с утратой близкого человека настоящее потеряло смысл), может вести себя враждебно по отношению к другим участникам кризисной ситуации и/или по отношению к себе (самобичевание, самокопание), переживает обостренное чувство «несправедливости» жизни.

Оборонительное отношение. Оно характеризуется чрезмерной эмоциональной сдержанностью, резкостью, категоричностью оценок произошедшего, стремлением произвести впечатление «самодостаточного» человека, отличается неготовностью принять помощь со стороны других людей. Люди данного типа занимают оборонительную позицию по отношению к человеку, пытающемуся «вникнуть» в суть их персональной истории (избегают высказывать собственное мнение, предпочитают не обсуждать свои проблемы, сомнения), но при этом отличаются самообладанием, внешне сохраняют спокойствие и не выказывают враждебности.

Враждебное отношение. Оно отличается доминированием деструктивных чувств (раздражительность, гнев, обида, агрессия), стремлением определить «виновного» – ответственного за случившееся (при этом не всегда адекватно оценивает произошедшее) и дистанцируется от общения с ним. Поскольку воспоминания о кризисном собы-

тии эмоционально неприятны, человек старается забыть о нем, переключиться. С этой целью он может включиться в конструктивную активность (поглощенность учебой, увлечение музыкой, литературой, общение с друзьями или другими родственниками, хобби и т. д.), деструктивную активность (дворовые компании, асоциальное поведение) или прибегнуть к механизмам психологической защиты. В особо тяжелых случаях такое отношение может привести к психосоматическим или невротическим отклонениям и транслироваться не только на «виновного», но и на других людей.

Дистантное отношение. Оно проявляется как избегание каких-либо оценочных суждений и деструктивных чувств в отношении участников кризисной ситуации, но ощущение подавленности, апатии, депрессии по поводу произошедшего. Имеет место вытеснение связанных с кризисом мыслей, чувств, воспоминаний, игнорирование «ненормальности» и травматичности собственных мыслей и эмоциональных переживаний, демонстрация позиции «все ОК».

Рассмотрим выделенные типы отношения с учетом кризисного события, используя цитаты из жизненных историй респондентов. С целью сохранения целостности и эмоциональной окраски содержательной картины высказывания юношей и девушек приводятся дословно.

Для большинства (43,8 %) юношей и девушек, переживших смерть члена семьи, характерно «адаптивное отношение». В процессе интервью они вспоминали о том, как тяжело было (особенного в первое время), рассказывали о том, как тосковали об умершем, как им хотелось, чтобы дорогой человек снова оказался рядом, чтобы «этот страшный сон закончился». Однако со временем им пришлось смириться с утратой. И хотя душевная боль понемногу притупилась, остались тоска, сожаление и горечь потери (результат *адаптивного* отношения).

Вот как описала свое состояние *Антонина* (потеряла мать): «*Все произошло так резко. Неожиданно. Я была тогда маленькой – 13 лет. Поначалу много плакала, но потом силой воли преодолела. Смирилась. Жизнь продолжается. Надо было как-то справляться. Мне кажется, что я сразу все осознала. Просто очень тяжело было – не хотела верить. Потом стала меньше ду-*

мать. Рядом был папа. Он меня поддерживал, а я – его. Он у меня – молодец!».

В 26,3 % случаев респонденты так и не смогли смириться со смертью близкого человека – для них переживаемое горе было подобно крушению Мира. Речь идет о респондентах, для которых родитель был «кумиром», «идеалом». Опираясь на материалы интервью, можно говорить о том, что между ними была очень тесная эмоциональная связь и сильная привязанность (*зависимое* отношение). Вместе со смертью родителя был потерян смысл собственной жизни, жизненные ориентиры. В результате разрыва такого рода созависимых отношений произошло нарушение самоидентичности, разрушение Я-образа ребенка. В таких случаях доминирующей аффективной компонентой процесса переживания являются негативные чувства по отношению к умершему (обида и злость, за то, что он «бросил», «оставил жить без себя»), пониженный эмоциональный фон (самобичевание, плаксивость, раздражительность), ощущение бессилия и депрессивное состояние. Аналогичные данные мы можем видеть в работах, посвященных проблеме переживания горя. Респонденты данной подгруппы «застряли» в кризисном состоянии, что значительно усложнило внутреннюю деятельность по самовосстановлению, самореконструкции и блокировало процесс осмысления, переоценки происходящего и принятия факта смерти близкого человека.

Содержание интервью также позволяет говорить о том, что респонденты с «зависимым» типом отношения зачастую испытывают недоверие и выражают агрессию по отношению к другим родственникам, обвиняют их в случившемся. Такое поведение становится причиной самоизоляции в семье, способствует возникновению межличностных конфликтов, а также становится причиной трудностей в сфере интимно-личностного общения (особенно это касается партнеров одного пола с умершим родителем).

Часть респондентов, переживших смерть члена семьи (14 %), предпочли не говорить о пережитом кризисном событии, считая, что «говорить не о чем» (дистантное отношение). В беседе с такими респондентами складывалось впечатление, что у них «выключен» эмоциональный канал, а воспоминания о событии вытеснены. Мы

считаем, что демонстрация дистантного отношения в ситуации потери близкого свидетельствует как раз о вытеснении травматического опыта, незавершенности процесса переживания и блокировании работы горя (капсулирование травмы). Чтобы выявить возможные причины такого поведения, мы обратились к материалам интервью и выяснили, что часть респондентов данной подгруппы не хотели вспоминать про умершего родителя, т. к. до смерти детско-родительские отношения носили эмоционально негативный характер (конфликтные отношения с родителем, физическое насилие с его стороны и т. п.). Практически половина юношей и девушек данной подгруппы были озадачены тем, что мало что помнили о случившемся. Например, *Татьяна* даже удивилась «отсутствию» чувств и воспоминаний, связанных со смертью отца. Девушка рассказала следующее: *«Я была маленькая. Не знаю, может как-то не воспринимала всерьез. Сейчас как-то так. Даже странно. Ведь 10 лет мне тогда было... [задумалась] Может, много времени прошло? Может с детства так «особо ничего не помню»?»* Далее выяснилось, что при жизни отец *Тани* злоупотреблял алкоголем, часто скандалил с матерью, и дочь его возненавидела.

По словам девушки, после смерти отца всем в семье жить стало легче, а сама *Татьяна* испытала чувство облегчения. Другими словами, в ситуации, предполагающей переживание скорби и печали, девушка испытала радость от избавления. Амбивалентность чувств и желание поскорее забыть о прошлом способствовали вытеснению фрагмента жизни, который не укладывался в желаемую картину мира девушки. Такого рода избирательная «амнезия» является иллюстрацией описанной Ф. Е. Василюком психотехники «процесса переживания на уровне бессознательного» [12, с. 28]. В приведенном примере произошла фиксация на уровне осознания респондентом наличия «разрыва понятности» при воспроизведении содержания пережитого («*Даже странно. Ведь 10 лет мне тогда было...*»). Ф. Е. Василюк пишет о том, что не замечаемый человеком разрыв должен быть доведен до его сознания в процессе терапии прежде, чем человеком будет дана собственная интерпретация (т. к. она может быть не всегда адекватной) [12].

В нескольких случаях (7 %) юноши и девушки пережили утрату близкого совсем недавно и вследствие острого кризисного состояния отказались обсуждать данную тему (*оборонительное* отношение). 8,8 % юношей и девушек потеряли близкого в раннем детстве и мало что помнили о случившемся.

В ситуации развода родителей *«адаптивное»* отношение к разводу выявлено у 39,6 % опрошенных. Из них 80,9 % считают, что такой вариант был неизбежным и даже необходимым, поскольку в большинстве этих случаев (94,4 %) основной причиной расторжения брака было злоупотребление алкоголем одним из родителей. В результате ухода пьющего родителя прекратились скандалы и драки в семье. Респонденты оценивали развод как благоприятный поворот жизни даже в том случае, когда семья была вынуждена проживать совместно с пьющим родителем, т. к. он «официально» лишился права вмешиваться в жизнь семьи и дети чувствовали себя более защищенными. Оставшиеся 19 % отметили, что развод «ничего не изменил» в их отношениях с родителями, и продолжали поддерживать отношения с отцом, ушедшим из семьи в результате развода.

Как показал анализ материалов интервью, адаптивное отношение к ситуации развода не исключает положительные взаимоотношения с ушедшим из семьи родителем. В некоторых случаях дети в ситуации развода родителей на первое место ставили не собственные желания и чувства, а «благо семьи» (как его понимали) и в первую очередь – потребности матери. При сильной эмоциональной привязанности к пьющему родителю развод выступает в качестве средства разрешения внутриличностного конфликта: ребенку сложно любить и прощать отца, который в состоянии алкогольного опьянения унижает или избивает мать. «Исключение» из семьи пьющего отца позволило остальным членам семьи обрести спокойствие, а дети получили возможность выстраивать отношения с отцом за пределами семьи, в более спокойной и приемлемой для них обстановке (например, общаться во время совместных прогулок или занятий спортом, встречаться с отцом тогда, когда он трезвый).

«Враждебное» отношение к разводу родителей выявлено у 26,4 % опрошенных: ситуация развода и послеразводный период сопряжены с негативными эмоциями и чувствами (обида, страх за будущее семьи, сожаление, протест, ненависть, злость и т. п.). Большинство респондентов данной подгруппы обвиняли в случившемся отца (пил, гулял и т. д.), но некоторые вину за случившееся в семье приписывали матери («у нее тяжелый характер», «изменила» и др.). В последнем случае ребенку было значительно сложнее сформировать конструктивные взаимоотношения с отчимом: если первоначально протест проявлялся в форме частых конфликтов с новым членом семьи через демонстрацию непослушания, то по мере взросления он сопровождался агрессией и обвинениями в адрес матери, проявлялось стремление дистанцироваться, избегать эмоционально близких отношений и с матерью, и с отчимом, желанием уйти из дома.

Для 5,6 % респондентов (девушек) переживание развода было сопряжено с повышенным чувством обиды по отношению к матери, а также сожалением, чувством несправедливости, горечи по поводу ухода отца (*зависимое* отношение). Например, *Наталья* рассказала о том, что *«с мамой отношения не очень хорошие, а с отцом общаюсь до сих пор. Когда родители развелись, меня особо никто не спрашивал, с кем хочу остаться»*. Если бы представилась такая возможность, девушка бы выбрала совместное проживание с отцом, а не с матерью. Несколько человек (5,6 %) заняли *оборонительную* позицию и старались поскорее «закрыть» тему, вплоть до отказа обсуждать семейную ситуацию.

В 22,6 % случае не удалось выявить отношение юношей и девушек к разводу родителей по причине раннего возраста респондента на момент кризисного события. Они не помнили ушедшего после развода отца, но отчетливо ощущали потребность в нем, в его участии. При этом, чем меньше возраст респондента на момент развода, тем в большей степени его отношение к разводу и ушедшему из семьи родителю обусловлено мнением других родственников.

При анализе ситуации алкоголизма члена семьи в категорию *«враждебное»* отношение включены респонденты (70,3 %), которые осуждали, рьяно обвиняли зависи-

мого от алкоголя родителя (в более 90 % случаев речь идет об отцах/отчимах). Респонденты этой группы переживали злость по поводу происшедшего (происходящего) в семье, сожалели, что ничего не могли (не могут) изменить. Практически все они подчеркнули, что ситуацию в алкогольной семье можно исправить только в случае развода родителей. Воспоминания взрослых детей алкоголиков (ВДА) наполнены обидой, горечью, ненавистью, страхом, напряжением, чувством беспомощности и безысходности.

Например, *Юля* рассказала следующее: *«Мать не старалась нас защищать и встала на сторону отчима. Конечно, он же нормальные деньги зарабатывал, она новую жизнь приобрела и не хотела ее терять. Поэтому все эти издевательства были направлены против нас (Юли и ее сестры. – Н. Н.). И когда мы пытались что-то матери сказать, объяснить, она говорила: «Терпите. А что делать?»*. Так они жили семь лет: *«Это было ужасно, такие унижения. Он бил маму, бил нас. В нас бросал топором. В общем, у нас были такие ужасы, что я до сих пор... Я стала очень нервной»*. Когда мать девушки развелась, жить стало легче, однако они по-прежнему были вынуждены жить в одной квартире с пьющим отчимом. Годы страха и страданий привели к нарушению психологического и соматического здоровья девушки, к «нервному срыву»: Юля рассказала, что стала очень раздражительной, плаксивой, неуверенной в себе, стала плохо спать, появились проблемы с лишним весом.

Если обратиться к описанию стадий работы горя по Кюблер-Росс, то мы увидим, что состояние девушки, проживающей в алкогольной семье, соответствует четвертой стадии – «депрессия», для которой характерны такие симптомы, как ночные кошмары или другие нарушения сна, потеря веса или аппетита, физические боли или недомогания [6, с. 78]. Описанные выше отклонения здоровья взрослых детей алкоголиков свидетельствуют о том, что ситуация алкоголизма родителя может переживаться ребенком так же тяжело, как и его смерть. Более того, пятая фаза – «разрешение» (конечная фаза траура, когда ребенок окончательно принимает смерть) в случае проживания с алкоголиком никак

не наступает, и ребенок продолжает страдать. Именно поэтому ВДА в большинстве рассматривают развод родителей как единственный путь избавления от психотравмирующего воздействия. В противном случае следствием длительного совместного проживания с зависимым родителем становится хроническая травматизация психики ребенка, что приводит к доминированию аффективных реакций и психосоматическим нарушениям, а в особо тяжелых случаях – к формированию посттравматического стрессового расстройства.

Выявлено, что характер переживания ситуации совместного проживания с родителем-алкоголиком может иметь несколько вариантов. Чаще всего, как мы уже говорили, происходит «обесценивание» значимости злоупотребляющего алкоголем родителя, что дает детям алкоголика право «не уважать» его (*«какой ты после этого отец, не лезь в мою жизнь»*) и тем самым защитить себя от общения и вмешательства с его стороны. В некоторых случаях чувства обиды и ненависти бывают настолько сильными, что ВДА в своих фантазиях продумывают варианты наказания, планы мести отцу за причиненные боль и страдания. Вместе с тем в выборке исследования также представлены случаи, когда взрослые дети алкоголиков, смирившись с безысходностью ситуации, пытались дистанцироваться от негативных эмоций и чувств, по возможности игнорировали злоупотребляющего алкоголем родителя, прекратив с ним общение.

К примеру, *Наталья* долгое время пыталась «бороться» с алкоголизмом отца. По словам девушки, она перепробовала множество способов, начиная с уговоров и заканчивая обращением в милицию, но ничего не помогло. Когда умерла мать, Наташа решила максимально оградить себя от проблемы и перешла жить к старшей сестре, сосредоточилась на учебе. В процессе интервью девушка рассказывала: *«Если бы я могла что-то изменить, я бы поменяла смерть матери на смерть отца. В глубине души я этого не хочу, но всем говорю, что желаю ему смерти. Я не хочу его видеть, слышать и все такое... Даже сейчас, проходя домой, я слышу только оскорбления и унижения... Если я приезжаю домой, то*

только ночью, а все остальное время нахожусь у сестры».

23 % опрошенных при описании ситуации не проявляли своих эмоций и избегали каких-либо оценочных суждений, они жалели злоупотребляющего алкоголем родителя, сочувствовали ему и старались сохранить к нему уважение («зависимое» отношение). Нельзя сказать, что их устраивала семейная ситуация, но в отличие от респондентов первой подгруппы, они не обвиняли пьющего родителя. Большинство из них готовы были терпеть периоды запоя, поскольку очень любили родителя и боялись его потерять, поэтому пытались принимать родителя таким, какой он есть. Респонденты данной подгруппы говорили о том, что в трезвом состоянии родитель – замечательный человек, заботливый, добрый, умный. Многие нашли приемлемые для себя причины зависимого поведения, оправдывая родителя: «Он слабый человек, и его друзья этим пользуются»; «У отца очень болят суставы, а когда выпьет – ему легче»; «Он переживает смерть своего отца»; «Мама пьет, потому что ей одиноко: она потеряла работу, а еще и подругу, с которой с детства дружили» и т. п. При этом негативные проявления и последствия алкогольной зависимости зачастую игнорировались либо обесценивались: «Не так уж все и плохо, у других хуже бывает»; «Он, когда напьется, спать ложится, не буйнит»; «Когда трезвый – он же замечательный отец». Некоторые были вынуждены терпеть поведение со стороны зависимого родителя из-за материальной выгоды, невозможности решить жилищный вопрос: «дополнительный заработок», «когда выпьет – щедрый», «негде жить», «куда было маме с двумя детьми деться» или привыкли и не обращают внимания на «тихого алкоголика», переключившись на взаимодействие с другими родственниками, друзьями.

Часть респондентов данной группы считали алкоголизм отца «нормой» («все мужики пьют, особенно в сельской местности») или боялись даже в мыслях осудить отца-алкоголика, дабы не вызвать на себя его гнев. Например, на вопрос о том, злоупотребляет ли отец алкоголем, одна из девушек ответила: «Выпивал, как все нормальные русские мужики. В запой не уходил. Алкоголиком я его назвать не могу». Дальше

девушка со слезами на глазах рассказала о поведении «нормального» отца: «Наверное, в 5 лет впервые увидела (пауза, слезы не дают говорить), как мой отец избивает мать. Сильно. Он был выпивший, но стоять мог, не падал. В тот момент я хотела, чтобы все поскорее успокоилось. Ненависть. Я желала ему смерти. Ну, не в открытую, конечно. Ненавидела его всем своим существом. Потом, лет в 11–12, отец впервые поднял руку на меня. На Восьмое марта. Помню, как сейчас. К маме опять приставал. Я стала защищать, вспыхнула, но попало и мне. Чувство? И страх был, и ненависть... Шок. Потом и сестре досталось. С синяками в школу ходили (плачет). Мама, как могла, сглаживала».

Объяснение такого рода реакции детей мы находим в литературе. К примеру, В. Ю. Завьялов отмечает, что созависимое отношение позволяет членам семьи игнорировать наличие у родителя проблем с алкоголем [13]. Ребенок справляется с нарастающими опасениями и страхом и, используя механизмы защиты (отрицание, рационализация, вытеснение и др.), продолжает жить, не изменяя прежнего образа жизни. Однако в таком случае на совладание с кризисной ситуацией тратятся огромные внутренние силы, и, если родитель не прекращает пить, это может приводить в дальнейшем к еще большему разочарованию ребенка и развитию у него повышенной психоэмоциональной уязвимости, чувства собственной некомпетентности и безысходности.

Один человек (1,4 %) указал, что родитель пьет, но отказался обсуждать данную тему, что можно рассматривать как уход от разговора с целью сохранения «секрета семьи» (оборонительное отношение). В 5,4 % случаев не удалось дифференцировать отношение к проблеме алкогольной зависимости в семье: родители развелись до достижения респондентами дошкольного возраста, поэтому опрошенные только указали тот факт, что, по рассказам родственников, именно алкоголизация отца стала причиной распада семьи.

Заключение

Таким образом, кризисным для человека становится событие, субъективно расцениваемое им как неожиданное и/или сверхнормативное, поскольку оно несет в

себе угрозу разрушения внутреннего равновесия субъекта и приводит к нарушению стабильности течения его жизненного пути. В результате эмпирического исследования выделены типы отношения детей к кризисному событию в семье с учетом его типа. Так, «адаптивное» отношение возможно в ситуации переживания смерти члена семьи или развода родителей, но нехарактерно для ситуации совместного проживания с пьющим членом семьи; «зависимое» отношение проявляется в случае смерти члена семьи и в ситуации алкоголизма родителя, но нехарактерно для респондентов, переживших развод родителей; «враждебное» отношение наиболее характерно для ситуации алкоголизма родителя, но не характерно для лиц, переживших смерть члена семьи; «оборонительное» отношение в исследуемой выборке встречается реже других; «дистантное» отношение характерно только для респондентов, переживших смерть члена семьи.

Доминирующим типом отношения в ситуации *развода* родителей является «адаптивное», которое представлено двумя вариантами:

а) человек не ищет виновных в сложившейся семейной ситуации и продолжает общаться с обоими родителями;

б) развод оценивается как необходимый исход семейной ситуации, поскольку один из родителей злоупотребляет алкоголем и наносит вред (психологический, физический) себе и членам семьи.

Одна четвертая часть респондентов испытывает негативные эмоции по поводу случившегося и не может простить родителю(ям) разрушения семьи. Что касается остальных типов отношения, то при переживании развода родителей «оборонительное» и «зависимое» отношение встречаются значительно реже. Для ситуации развода нехарактерно «дистантное» отношение.

При переживании *смерти члена семьи* доминирующим типом отношения является «адаптивное», которое раскрывает особое философское, стоическое отношение, смирение с неизбежным. Реже других встречается «оборонительное отношение» и нехарактерно «враждебное» отношение. Мы считаем, что «дистантное» отношение в

ситуации смерти близкого человека является следствием вытеснения психотравмирующего опыта или результатом блокирования, «деформации процесса переживания» [14]. Следовательно, данный тип отношения к событию свидетельствует о непродуктивности процесса переживания.

В ситуации проживания с *членом семьи, злоупотребляющим алкоголем*, доминирующим типом отношения является «враждебное», которое характеризуется деструктивными эмоциями и чувствами (воздействие стрессора носит длительный, а в некоторых случаях приобретает хронический характер, поэтому доминирование аффективных реакций вполне закономерно). Для переживания данного кризисного события нехарактерны «адаптивное» и «дистантное» типы отношения. Практически не встречается отношение «оборонительного» типа, что противоречит общепризнанному убеждению о наличии феномена «секрет семьи», характерного для алкогольных семей. По нашему мнению, откровенности со стороны респондентов способствовало, с одной стороны, добровольное участие и готовность респондентов помочь в решении исследуемой проблемы, а с другой – большинство респондентов воспринимают «выпивающего» родителя (отца) как «норму» для современной семьи.

В соответствии с семантической характеристикой типа, в которой важное место занимает психоэмоциональное состояние личности, нами были сделаны выводы о благоприятности – неблагоприятности выделенных типов отношения. Неблагоприятными типами (нежелательными) являются «враждебное» и «зависимое» отношения, наиболее благоприятным – «адаптивное». Неблагоприятные типы отношения характерны в более 90 % случаев переживания алкоголизма родителя, более 25 % случаев переживания смерти члена семьи и более 30 % случаев переживания развода родителей. Следовательно, наиболее неблагоприятной, т. е. негативно сказывающейся на дальнейшем психоэмоциональном развитии личности, является кризисная ситуация, обусловленная алкоголизмом родителя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 713 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание : монография / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. – 328 с.
3. Шлыкова, Ю. Б. Автобиография и конструирование пространств бытия личности / Ю. Б. Шлыкова // Ананьевские чтения – 2008. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: междисциплинарный подход : материалы науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 21–23 окт. 2008 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под ред. Л. А. Цветковой [и др.]. – СПб., 2008. – С. 258–259.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
5. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 512 с.
6. Пергаменик, Л. А. Кризисная психология / Л. А. Пергаменик. – Минск : Выш. шк., 2004. – 240 с.
7. Jacobson, Q. F. Programs and techniques of crisis intervention / Q. F. Jacobson // American handbook of psychiatry / ed. by S. Arieti. – New York, 1974. – P. 810–825.
8. Caplan, G. Emotional crises / G. Caplan // The encyclopedia of mental health. – New York, 1963. – Vol. 2. – P. 521–532.
9. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М. : Смысл, 2003. – 301 с.
10. Новак, Н. Г. Структура опыта переживания ненормативного кризиса семьи / Н. Г. Новак // Вестн. МГИРО. – 2013. – № 2 (12). – С. 23–27.
11. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
12. Василюк, Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи / Ф. Е. Василюк // Вопр. психологии. – 1988. – № 5. – С. 27–37.
13. Завьялов, В. Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости / В. Ю. Завьялов ; под ред. Ц. П. Короленко. – Новосибирск : Наука, 1998. – 198 с.
14. Лэнгле, А. Эмоции и экзистенция / А. Лэнгле. – Краков : Гуманитар. Центр, 2007. – 332 с.

REFERENCES

1. Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshchiej psikhologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Pitier, 2009. – 713 s.
2. Rubinshtejn, S. L. Bytije i soznaniye : monografija / S. L. Rubinshtejn. – M. : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1957. – 328 s.
3. Shlykova, Yu. B. Avtobiografija i konstruirovaniye prostranstv bytija lichnosti / Yu. B. Shlykova // Anan'jevskije chtienija – 2008. Psikhologija krizisnykh i ekstriemal'nykh situacij: miezhdisciplinarnyj podkhod : materialy nauch.-prakt. konf., Sankt-Pietierburg, 21–23 okt. 2008 g. / S.-Pietierb. gos. un-t ; pod ried. L. A. Cvietkovej [i dr.]. – SPb., 2008. – S. 258–259.
4. Bol'shoj psikhologichieskij slovar' / sost. i obshch. ried. B. G. Mieshchieriakova, V. P. Zinchenko. – 3-je izd., dop. i pierierab. – SPb. : Prajm-YEVROZNAK, 2007. – 672 s.
5. Kratkij psikhologichieskij slovar' / ried.-sost. L. A. Karpienko ; pod obshch. ried. A. V. Pietrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. – 2-je izd., rassh., ispr. i dop. – Rostov n/D : Fieniks, 1999. – 512 s.
6. Piergamienshchik, L. A. Krizisnaja psikhologija / L. A. Piergamienshchik. – Minsk : Vysh. shk., 2004. – 240 s.
7. Jacobson, Q. F. Programs and techniques of crisis intervention / Q. F. Jacobson // American handbook of psychiatry / ed. by S. Arieti. – New York, 1974. – P. 810–825.
8. Saplan, G. Emotional crises / G. Caplan // The encyclopedia of mental health. – New York, 1963. – Vol. 2. – P. 521–532.
9. Kvalie, S. Issliedovatiel'skoje intervju / S. Kvalie. – M. : Smysl, 2003. – 301 s.
10. Novak, N. G. Struktura opyta pieriezhivaniya nienormativnogo krizisa siemji / N. G. Novak // Viestn. MGIRO. – 2013. – № 2 (12). – S. 23–27.

11. Vasiliuk, F. Ye. Psikhologija pieriezhivaniya (analiz prieodolienija kritichieskikh situacij) / F. Ye. Vasiliuk. – M. : MGU, 1984. – 200 s.
12. Vasiliuk, F. Ye. Urovni postrojenija pieriezhivaniya i mietody psikhologichieskoj pomoshchi / F. Ye. Vasiliuk // Vopr. psikhologii. – 1988. – № 5. – S. 27–37.
13. Zav'jalov, V. Yu. Psikhologichieskije aspiekty formirovanija alkogol'noj zavisimosti / V. Yu. Zav'jalov ; pod ried. C. P. Korolienko. – Novosibirsk : Nauka, 1998. – 198 s.
14. Lenglie, A. Emocii i ekzistencija / A. Lenglie. – Khar'kov : Gumanitar. Centr, 2007. – 332 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 23.09.2021

УДК 159.9.072.422

Елена Олеговна Ганзеева*ст. преподаватель каф. английского языка и эксплуатации воздушных судов**Института повышения квалификации и переподготовки**Белорусской государственной академии авиации,**соискатель 4-го года обучения каф. психологии**Минского государственного лингвистического университета***Helen Ganzeeva***Senior Lecturer of the English Language and Aircraft and Engines Operation Department
at the Institute for Advanced Studies and Retraining of Belarusian State Academy of Aviation,
4 Year Study Applicant of the Psychology Department of Minsk State Linguistic University**e-mail: helenantonova@yahoo.com***ВЛИЯНИЕ ТЕМПА РЕЧИ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО
УСТНО-РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение зависимости эффективности восприятия иноязычных речевых сообщений от особенностей темпоральных колебаний речи говорящего у авиационных специалистов. Проведен сравнительный анализ количественных показателей коэффициента эффективности восприятия устноречевого высказывания в условиях предъявления звуковых файлов со скоростью звучания 100–120 слов в минуту и выше 140 слов диспетчеров управления воздушным движением и членов летного экипажа. Обнаружена прямая зависимость численных показателей коэффициента эффективности восприятия речи от удаленного источника от скорости звучания стимульного материала. Доказано, что чем выше темп предъявления звуковых сообщений, тем больше проблем испытывают реципиенты с восприятием устноречевых высказываний.

Ключевые слова: *восприятие иноязычного устноречевого высказывания, коэффициент эффективности восприятия, содержательные единицы звукового сообщения, темпоральные характеристики речи, скорость звучания речи, звуковой файл, фразеология радиообмена, диспетчеры управления воздушным движением, члены летного экипажа.*

***Influence of Speech Tempo on Efficiency of Perception
of Foreign Language Oral Speech at Aviation Specialists***

The article deals with the actual problem of the dependence of the efficiency of the English oral speech perception from a remote source by aviation specialists on the characteristics of temporal fluctuations in the speaker's speech. The results of an empirical research of studying the coefficient of oral-speech perception efficiency in the conditions of sound files presentation with speed of 100–120 words per minute and more than 140 words at air traffic controllers and members of the flight crew proving direct dependence of the numerical indicators of the coefficient of efficiency of speech perception from a remote source on the tempo of stimulus material are presented. It has been proved that the higher the audio messages presentation rate is, the more problems the recipients experience with the perception of oral speech.

Key words: *foreign language oral speech perception, coefficient of oral speech perception efficiency, meaningful units of an audio message, temporal characteristics of speech, speech rate, sound file, radio exchange phraseology, air traffic controllers, flight crew members.*

Введение

Восприятие устной речи – это сложный процесс извлечения смысла из акустического сигнала, который представляет собой речь говорящего. Процесс восприятия авиационной фразеологии радиообмена (ФРО) существенно отличается от процесса

восприятия иной звучащей речи, что объясняется не только языковыми особенностями авиационной фразеологии, такими как ограниченность словарного запаса, имплицитность грамматических конструкций, особенность произношения отдельных лексических единиц, но и жестким лимитом времени, отводимого для ее рецепции и обработки. В условиях обработки информации, полученной в переговорах между пилотом воздушного судна (ВС) и диспетчером уп-

Научный руководитель – Л. Г. Шнаревич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Минского государственного лингвистического университета

равления воздушным движением (УВД), реципиент должен идентифицировать и увязать в единый понятийно-смысловой комплекс всю полученную информацию, содержащуюся в голосовых сообщениях. Занижение уровня понимания устноречевого сообщения, содержащего фразеологию радиообмена, абсолютно неприемлемо, т. к. даже незначительные пропуски информации, нарушения в точности идентификации понятий или установленных связей между ними могут привести к существенным сбоям и неточностям, которые в конечном итоге не позволят слушателю правильно воссоздать тот фрагмент данных, который представлен в исходном звуковом сообщении, что, в свою очередь, может привести к авиационному инциденту или катастрофе [1].

Как и в любой свободной коммуникации, в процессе радиообмена между пилотом воздушного судна и диспетчером управления воздушным движением успешность восприятия информации и эффективность воздействия на слушателя зависят не только от содержания высказывания, но и в значительной степени от формы продуцирования речи и речевых характеристик говорящего, таких как тембр голоса, интонация, скорость речи. Последнее, как известно, оказывает влияние не только на дикцию говорящего, но и на восприятие информации реципиентом.

Согласно исследованиям различных отечественных и зарубежных ученых, средняя скорость речи взрослых носителей английского языка колеблется от 150 до 190 слов в минуту, а в оживленном разговоре эта цифра может значительно повыситься, достигая 200 слов в минуту. Для русского языка, в котором слова длиннее примерно на 20–30 %, этот темп будет ниже [2]. Однако в случае, когда речь структурирована для радиотелефонной коммуникации, как это имеет место в переговорах «воздух – земля», она предполагает гораздо более замедленную скорость по отношению к спонтанной бытовой речи из-за высокой плотности передачи информационных данных – речевой темп в радиотелефонном общении между участниками коммуникативного акта согласно требованиям Международной организации ИКАО составляет 100–120 слов в минуту [3]. Данный феномен объясняется как фактором спонтанности пе-

реговоров «воздух – земля», так и фактором важности понимания голосового сообщения для обеспечения безопасности полетов. Кроме того, отсутствие визуального канала восприятия и разделенность говорящих в пространстве во время коммуникативного акта делает невозможным использование зрительных образов и возможности чтения по губам, что, в свою очередь, дает нам основания утверждать, что коммуникация между пилотом воздушного судна и диспетчером УВД функционирует на основе кратковременной памяти, имеющей, как известно, ограниченные возможности [4]. Иными словами, не имея визуальной поддержки, для восприятия звукового сообщения реципиенту требуется определенное время не только чтобы сохранить информацию в своей памяти для ее последующей акустической обработки, но и для интеграции ее с лингвистическими и контекстуальными знаниями, а это в условиях ограниченного временного интервала радиопереговоров является сложной задачей. Это, на наш взгляд, и предопределяет повышенную зависимость понимания звукового сообщения адресатом от четкости и правильности речи.

Цель исследования – выявить особенности восприятия иноязычной речи с учетом темпоральных особенностей предъявления стимульного материала.

Задача исследования – экспериментально определить степень влияния темпоральных колебаний речи на эффективность восприятия иноязычного высказывания от удаленного источника у авиационных специалистов. Изучение данного феномена может стать теоретически и практически значимым результатом для определения продуктивности речевосприятия в радиообмене «воздух – земля» в реальных условиях.

Организация исследования

В экспериментальном исследовании приняли участие 100 авиационных специалистов (50 диспетчеров управления воздушным движением Республиканского унитарного предприятия по аэронавигационному обслуживанию воздушным движением «Бел-аэронавигация» и 50 членов летного экипажа национальной авиакомпании «Белавиа»). Все участники экспериментального исследования без исключения предварительно прошли утвержденный Департаментом

авиации Республики Беларусь тест PELTA (Proficiency English Language Test for Aviation) с целью получения актуальной информации об индивидуальных особенностях темпа речи (Fluency) по шкале Международной организации гражданской авиации ИКАО. После обработки результатов тестирования нами было установлено, что у 30 человек (16 диспетчеров УВД и 14 пилотов) в графе оценки уровня беглости речи «Fluency» выставлена отметка «5», что свидетельствует о достаточно высоком темпе собственной речи при разговоре на общие, конкретные или связанные с работой темы [5]. 54 испытуемых (28 диспетчеров и 26 пилотов) получили 4 уровень, отличительными характеристиками которого является умение вести разговор в соответствующем темпе в случае использования шаблонной речи и возможность потери беглости речи при переходе к спонтанному диалогу [5]. Остальные 16 авиационных специалистов (6 диспетчеров и 10 пилотов) имеют 3 уровень, особенностями которого являются неуместные паузы, хезитации, медлительность в воспроизведении звукового потока, что, в свою очередь, может препятствовать эффективному общению [5].

В качестве независимой переменной в эксперименте использовались 2 не связанных друг с другом звуковых файла радиопереговоров «воздух – земля» между диспетчерами управления воздушным движением и членами летного экипажа. Следует отметить, что формат передачи, содержательность, информативность и лексическая доступность стимульного материала в полной мере соответствуют требованиям Международной организации гражданской авиации ИКАО. Причем сообщение № 2 было предъявлено со скоростью звучания более 140 слов в минуту, тогда как скорость звучания сообщения № 1 не идет в разрез с регламентированными требованиями ИКАО и находится в пределах 100–120 слов за такой же период времени. Длительность звучания каждого сообщения составила около 2 минут. Передача звуковых сигналов испытуемым осуществлялась посредством стереофонических наушников, чтобы условия проведения эксперимента были максимально приближены к реальным условиям работы авиационного персонала. Зависимой пе-

ременной явилась полнота восприятие иноязычной речи от удаленного источника.

Фиксация зависимой переменной осуществлялась в виде письменного отчета испытуемых с изложением воспринятого предметного содержания иноязычной устной речи непосредственно после каждого предъявления звукового файла.

Эффективность восприятия иноязычного устноречевого сообщения рассчитывалась по формуле $K_{эф} = KB/KC$, где $K_{эф}$ – коэффициент эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника, KB – количество воспроизведенных испытуемыми содержательных единиц, а KC – количество исходных содержательных единиц звукового сообщения. Под содержательными единицами звукового сообщения мы понимаем отдельные элементы содержания, несущие значимую информационную нагрузку.

Процедура эксперимента имела следующую последовательность. Вначале испытуемые в устной форме получали инструкцию прослушать стимульный материал, чтобы затем с максимальной точностью записать содержание воспринятого на русском или английском языке. После инструктажа испытуемым были предъявлены поочередно 2 звуковых файла, после прослушивания которых, им предлагалось заполнить опросный лист и письменно дополнить предложения и ответить на вопросы, нацеленные на выявление содержательных аспектов понимания. Помимо письменных ответов, испытуемым было предложено заполнить анкету-опросник, где они должны были субъективно оценить степень понимания данного услышанного сообщения от «0» до «5» и указать причины, которые, по их мнению, повлияли на эффективность понимания определенного устноречевого высказывания. Каждое звуковое сообщение прослушивалось испытуемым только один раз. По ходу опыта испытуемый не получал обратной связи об успешности выполнения задания.

Результаты и их обсуждение

В ходе эксперимента нам удалось выяснить, что темпоральное оформление речи существенно влияет на коэффициент эффективности понимания иноязычного высказывания от удаленного источника у

авиационных специалистов. Так, например, диапазон коэффициента эффективности понимания (Кэф) звукового файла со скоростью звучания 100–120 слов в минуту составляет от 0,7 до 1,0, тогда как для сообщения со скоростью звучания более 140 слов в минуту эти показатели колеблются в пределах 0,2–0,8.

В таблице 1 приведены численные данные эксперимента с учетом темпоральных особенностей предъявления стимульного материала (количество человек, имеющих соответственный коэффициент эффективности понимания).

Таблица 1. – Показатели эффективности восприятия звуковых файлов № 1 и № 2

Файл	Коэффициент эффективности восприятия речи											
	0	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9	1,0	
	Количество человек с соответствующим Кэф понимания											
№ 1 (100–120 слов в минуту)	0	0	0	0	0	0	0	1	32	48	19	
№ 2 (более 140 слов в минуту)	0	0	3	29	25	19	11	7	6	0	0	

При сопоставительном анализе полученных данных видно, что коэффициент эффективности понимания звуковых сообщений со скоростью звучания более 140 слов в минуту значительно меньше, чем коэффициент эффективности понимания сообщений со стандартной для авиационной отрасли скоростью 100–120 слов в минуту. Проведем более подробный количественный анализ коэффициента эффективности восприятия звукового файла № 1 и № 2. Наибольший Кэф восприятия сообщения № 1 равен 1,0, тогда как для сообщения № 2 он составляет всего 0,8. Как мы уже упоминали, коэффициент эффективности понимания звуковой дорожки № 1 колеблется от 0,7 до 1,0 (Кэф = 0,7 встречается в 1 случае,

0,8 – в 32 случаях, 0,9 – в 48 случаях и 1,0 – в 19 случаях). Показатели коэффициента эффективности понимания звукового файла № 2 не превышают порог 0,8 (Кэф = 0,2 встречается в 3 случаях, 0,3 – в 29 случаях, 0,4 – в 25 случаях, 0,5 – в 19 случаях, 0,6 – в 11 случаях, 0,7 – в 7 случаях и 0,8 – в 6 случаях). Как мы видим, Кэф < 0,5 у 100 % испытуемых в случае звучания стимульного материала со скоростью, соответствующей требованиям Международной организации ИКАО и лишь у 24 % в сообщении со скоростью звучания более 140 слов в минуту.

Рисунок 1 наглядно отражает эффективность понимания звуковых сообщений в зависимости от скорости предъявления стимульного материала.

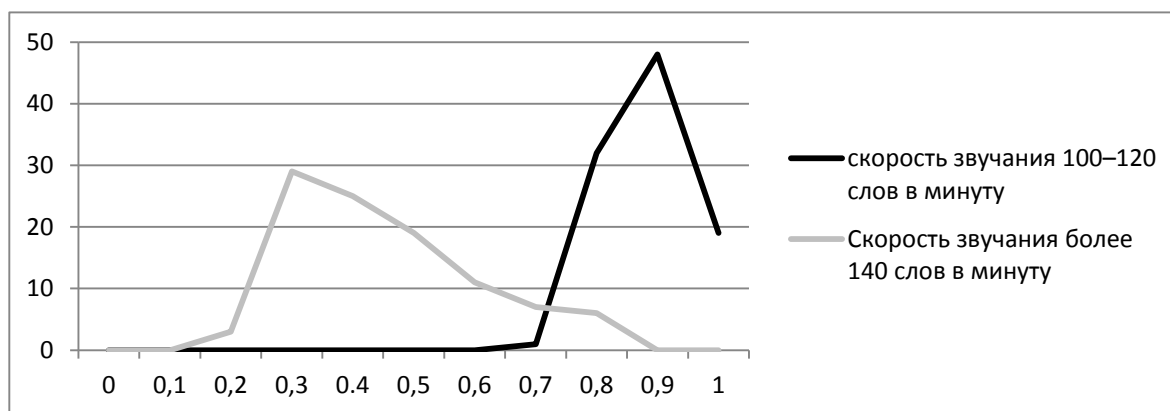


Рисунок 1. – Количественные показатели эффективности восприятия иноязычного устного высказывания с учетом скорости звучания

Особого внимания заслуживает и сравнительный анализ количественных показателей коэффициента эффективности восприятия сообщения № 1 и № 2, отмечен-

ных в группе диспетчеров управления воздушным движением и в группе пилотов воздушных судов (таблица 2).

Таблица 2. – Численные показатели эффективности восприятия звуковых файлов № 1 и № 2 у диспетчеров УВД и членов летного экипажа

Кэф	Сообщения № 1		Сообщения № 2	
	Диспетчеры УВД	Члены летного экипажа	Диспетчеры УВД	Члены летного экипажа
1,0	10	9	0	0
0,9	23	25	0	0
0,8	17	15	6	0
0,7	0	1	7	0
0,6	0	0	5	6
0,5	0	0	15	4
0,4	0	0	10	15
0,3	0	0	7	22
0,2	0	0	0	3

Из таблицы видно, что в случае предъявления звукового сообщения со скоростью 100–120 слов в минуту показатели коэффициента эффективности восприятия Кэф у диспетчеров управления воздушным движением и членов летного экипажа практически одинаковые. Кэф = 1 у 20 % диспетчеров и 18 % пилотов, что составляет 10 и 9 человек соответственно. 46 % диспетчеров (23 человека) и 50 % пилотов

(25 человек) имеют Кэф = 0,9. В 17 случаях (34 %) диспетчеры восприняли информацию на 70 %, что соответствует Кэф, равному 0,7. У пилотов такие же показатели имеют 30 % испытуемых (15 человек). Еще 2 % пилотов достигли Кэф, равного 0,7. Наглядная демонстрация количественных показателей Кэф для сообщения № 1 у диспетчеров и пилотов представлена на рисунке 2.

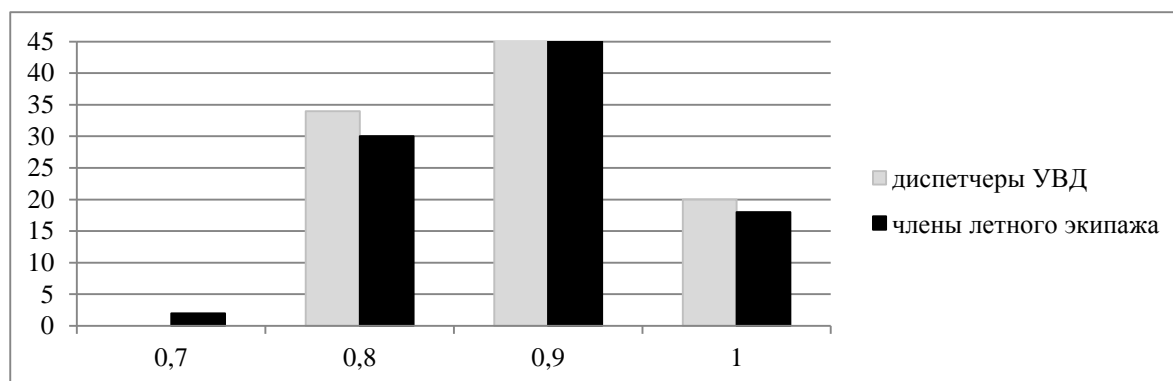


Рисунок 2. – Сравнение количественных характеристик эффективности восприятия звукового файла № 1 у диспетчеров УВД и членов летного экипажа, %

Совсем по-другому обстоят дела с пониманием голосового сообщения, скорость звучания которого превышает рекомендуемые ИКАО 120 слов в минуту – диспетчеры управления воздушным движением лучше воспринимают сообщения с высоким темпом звучания, чем пилоты. При прослушивании звукового сообщения № 2 18 испытуемых диспетчеров (36 %) имеют Кэф ≤ 0,6. Причем 12 % диспетчеров (6 человек) поняли смысловое содержание данного сообщения на 80 % (Кэф = 0,8), 7 человек (14 %) – на 70 % (Кэф = 0,7), у 5 испытуемых (10 %) Кэф составил 0,6. 32 диспетчера

(64 % всех испытуемых диспетчеров) имеют Кэф ≥ 0,5.

Количественные показатели эффективности восприятия звукового файла № 2 у пилотов выглядят следующим образом: лишь у 6 человек (12 %) Кэф < 0,6, тогда как у 44 человек (88 % пилотов, принявших участие в эксперименте) имеют Кэф ≥ 0,5, причем 3 пилота поняли сообщение на 20 % (Кэф = 0,2), а 22 человека (44 %) восприняли информацию на 30 % (Кэф = 0,3). Процентное соотношение количественных характеристик эффективности восприятия данного звукового файла в обеих группах наглядно продемонстрировано на рисунке 3.

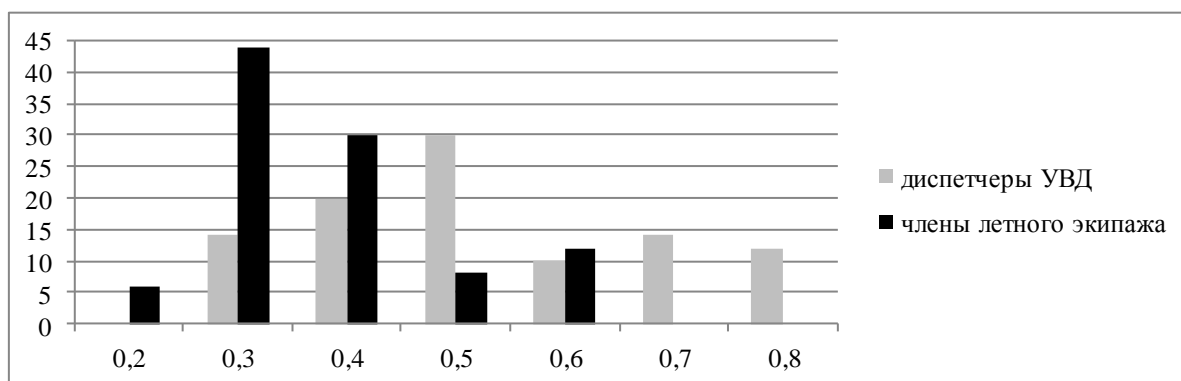


Рисунок 3. – Сравнение количественных характеристик эффективности восприятия звукового файла № 2 у диспетчеров УВД и членов летного экипажа, %

В ходе эксперимента нам удалось выявить еще одну закономерность: более высокие показатели коэффициента эффективности восприятия иноязычной речи от удаленного источника со скоростью звучания более 140 слов в минуту зафиксированы у авиационных специалистов, которые, согласно результатам прохождения теста RELTA, имеют 5 уровень беглости речи (Fluency) по шкале ИКАО из 6 возможных. Так, например, при восприятии сообщения № 2 Кэф < 0,5 отличался у 24 испытуемых, 22 из которых имеют 5 уровень (16 диспетчеров УВД и 6 членов летного экипажа). И, напротив, наименьший коэффициент эффективности восприятия данного сообщения отмечался у испытуемых с 3 уровнем в графе «Fluency» – из 7 испытуемых диспетчеров, имеющих Кэф = 0,3, 6 получили отметку «3». Коэффициент эффективности восприятия сообщения № 2 у всех членов летного экипажа с таким же уровнем темпа речи (10 человек) не превышает 0,3 (3 испытуемых имеют Кэф = 0,2 и 7 – Кэф = 0,3).

Принимая во внимание все вышесказанное, мы с уверенностью можем утверждать, что чем значительнее расхождение между темпоральным оформлением речи говорящего и реципиента, тем труднее последнему понять предъявляемое сообщение.

Немаловажными, на наш взгляд, являются и данные, полученные в ходе анализа анкет, где испытуемые должны были субъек-

тивно оценить степень понимания каждого услышанного сообщения по пятибалльной шкале и указать причины, которые, по их мнению, повлияли на эффективность понимания звукового файла. Так, например, 25 % испытуемых оценили степень понимания звукового сообщения со скоростью 100–120 слов в минуту на «5», 68 % – на «4» и лишь у 6 % опрашиваемых данный показатель соответствует отметке «3». На вопрос: «Что на Ваш взгляд стало основной причиной неполного понимания данного сообщения?» самым распространенным ответом был: «Невозможность прослушать второй раз». В случае звучания сообщения со скоростью более 140 слов в минуту показатели были следующими: 18 человек (18 %) оценили степень понимания на «4», 49 человек (49 %) – на «3», 29 испытуемых (29 %) – на «2» и оставшиеся 4 пилота (4 % от числа всех испытуемых) – на «1». Причиной неполного понимания данного аудиофайла стала, по мнению всех без исключения участников эксперимента, скорость речи говорящего.

На наш взгляд, данные показатели еще раз свидетельствуют о том, что эффективность понимания устноречевого высказывания на прямую связана с темпоральными характеристиками речи собеседника.

Сравнительные характеристики степени понимания звукового сообщения № 1 и № 2 показаны на рисунке 4.

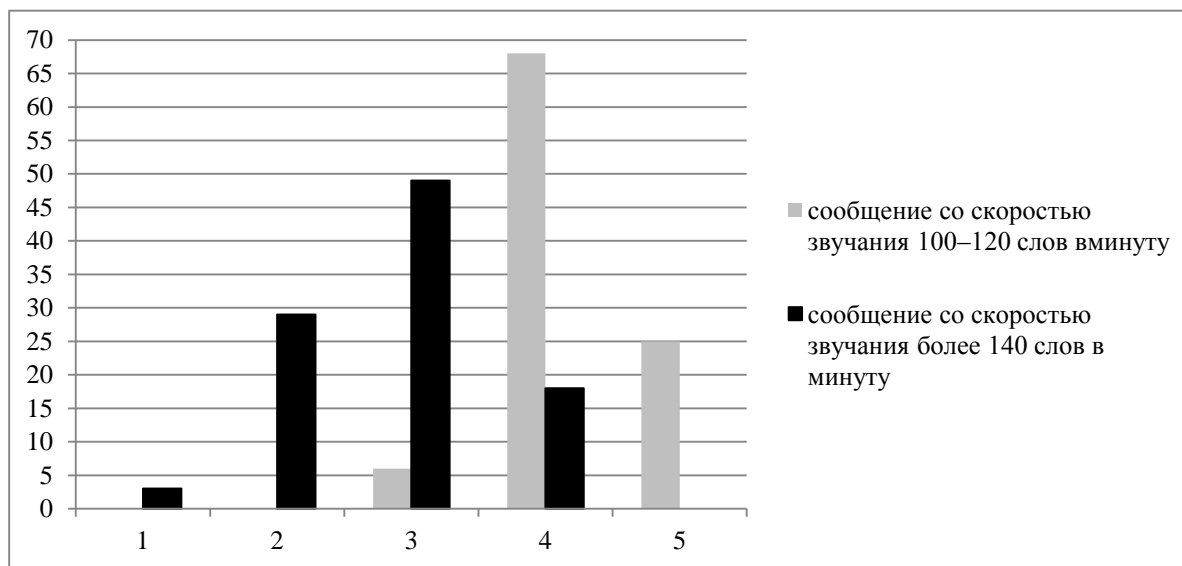


Рисунок 4. – Сравнительные характеристики степени понимания восприятия иноязычного устноречевого высказывания с учетом скорости звучания (согласно субъективной оценке испытуемых)

Заключение

Данные, полученные нами в ходе научного экспериментального исследования, служат наглядным примером того, как эффективность восприятия иноязычного высказывания от удаленного источника у членов летного экипажа и диспетчеров управления воздушным движением во время ведения радиотелефонной связи во многом зависит от особенностей темпоральных характеристик речи говорящего. Как показал эксперимент, коэффициент эффективности понимания устной речи на иностранном языке авиационными специалистами прямо пропорционален темпу речи говорящего: чем медленнее скорость звучания сообщения, тем больше содержательных единиц воспринимает реципиент и, соответственно, тем выше числовое выражение коэффициента эффективности восприятия устноречевого сообщения и тем ближе оно к 1. И, напротив, количественное выражение коэффициента эффективности в условиях предъявления стимульного материала с ускоренным темпом звучания изменится в сторону уменьшения.

Таким образом, мы можем утверждать, что речевые темпоральные характеристики являются одним из наиболее важных предикторов, обеспечивающих высокую эффективность восприятия иноязычной речи от удаленного источника в рамках ра-

диотелефонных переговоров между диспетчерами управления воздушным движением и пилотами воздушных судов.

Принимая во внимание результаты, полученные в ходе экспериментального исследования, и особенности профессиональной деятельности авиационных специалистов, мы также можем со стопроцентной уверенностью констатировать, что безопасность полетов напрямую зависит от степени понимания авиационными специалистами иноязычной речи от удаленного источника. Следовательно, повышение эффективности понимания устноречевых высказываний в условиях естественного профессионального общения является основополагающим фактором обеспечения безопасности на авиационном транспорте.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, могут быть полезны не только специалистам, работающим в авиационной отрасли, авиационным властям, контролирующим правила соблюдения регламентированных требований по обеспечению безопасности полетов, а также могут быть использованы в качестве методических рекомендаций для преподавателей авиационных учебных заведений, осуществляющих деятельность по обучению иностранному языку (в частности, аудированию) будущих авиационных специалистов.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРИНЯТЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ И СОКРАЩЕНИЙ

ВС – воздушное судно
ИКАО – ICAO (International Civil Aviation Organization)
КВ – (количество воспроизведенных содержательных единиц)
КС – количество исходных содержательных единиц
Кэф – коэффициент эффективности восприятия устноречевого высказывания
УВД – управление воздушным движением
ФРО – фразеология радиообмена

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авиационные правила Республики Беларусь «Практическое применение фразеологии радиообмена на английском языке» [Электронный ресурс] : принят М-вом транспорта и коммуникаций Респ. Беларусь 30 дек. 2005 г., № 27. – Режим доступа: <http://akvictoria.by/wp-content/uploads/2016/02/Практическое-применение-фразеологии-радиообмена-на-английском-языке>. – Дата доступа: 02.04.2018.
2. Куликова, К. С. Влияние темпа речи на восприятие радиосводок студентами-англофонами / К. С. Куликова // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Гуманитар. науки. – 2017. – № 5 (776). – С. 46–56.
3. Руководство по радиотелефонной связи : Doc 9432 AN/925 : одобр. Междунар. организацией гражд. авиации 14 янв. 2004 г. : текст рук. по состоянию на 10 нояб. 2016 г. – Монреаль : ICAO, 2016. – 180 с.
4. Евстигнеев, Д. А. Авиационная психология для авиадиспетчеров / Д. А. Евстигнеев, В. А. Карнауков. – Ульяновск : Ульян. высш. авиац. училище гражд. авиации, 2005. – 137 с.
5. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком : Doc 9835 AN/453 : одобр. Междунар. организацией гражд. авиации 5 сент. 2007 г. – 4-е изд. : текст рук. по состоянию на 15 дек. 2007 г. – Монреаль : ICAO, 2007. – 134 с.

REFERENCES

1. Aviacionnyje pravila Rjespubliki Bielarus' «Praktichieskoje primienienije frazieologii radioobmiena na anglijskom jazykie» [Elektronnyj riesurs] : priniat M-vom transporta i kommunikacij Rjesp. Bielarus' 30 diek. 30 2005 g., № 27. – Riezhim dostupa: <http://akvictoria.by/wp-content/uploads/2016/02/Praktichieskoje-primienienije-frazieologii-radioobmiena-na-anglijskom-jazykie>. – Data dostupa: 02.04.2018.
2. Kulikova, K. S. Vlijanije tempa riechi na vosprijatije radiosvodok studentami-anglofinami / K. S. Kulikova // Viestn. Mosr. gos. lingvist. un-ta. Gumanitar. nauki. – 2017. – № 5 (776). – S. 46–56.
3. Rukovodstvo po radiotieliefonnoj sviazi : Doc 9432 AN/925 : odobr. Miezhhdunar. organizacijej grazhd. aviicii 14 janv. 2004 g. : tekst ruk. po sostojaniju na 10 nojab. 2016 g. – Monrieal' : ICAO, 2016. – 180 s.
4. Yevstigniejev, D. A. Aviacionnaja psikhologija dlia aviadispiedchierov / D. A. Yevstigniejev, V. A. Karnaukhov. – Ul'janovsk : Ul'jan. vyssh. aviac. uchilishchie grazhd. aviicii, 2005. – 137 s.
5. Rukovodstvo po vniedrieniju triebovanij IKAO k vladieniju jazykom : Doc 9835 AN/453 : odobr. Miezhhdunar. organizacijej grazhd. aviicii 5 sient. 2007 g. : tekst ruk. po sostojaniju na 15 diek. 2007 g. – Monrieal' : ICAO, 2007. – 134 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 22.09.2021

УДК 159.922

Наталья Сергеевна Солоневич
аспирант 4-го года обучения каф. психологии
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
Natalia Solonevich
4 Year Post-Graduate Student of the Department of Psychology
of the Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: nataly.postbox@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА САМОСОЗНАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ

Представлены результаты сравнительного анализа особенностей когнитивного компонента самосознания у двух групп старшеклассников: юношей с признаками интеллектуальной одаренности и отличников. Установлено, что у представителей двух групп присутствуют общие характеристики я-образа (полярность самоописания и выраженность я-рефлексивного). Выявлены и существенные различия, которые относятся: 1) к доминирующей мотивации (одаренные – самореализация, отличники – поиск социального одобрения и поддержки) и 2) к центральным чертам самоописания (одаренные – низко тревожные интроверты, отличники – высоко тревожные экстраверты).

Ключевые слова: структура самосознания, ранняя юность, интеллектуальная одаренность, отличники, сравнительный анализ.

Features of the Cognitive Component of Self-Awareness in High School Students with Signs of Intellectual Giftedness

The article presents the results of a comparative analysis of the features of the cognitive component of self-awareness in two groups of high school students: young men with signs of intellectual giftedness and with excellent grades. It was found that representatives of both groups have common characteristics of the self-image (the polarity of self-description and the severity of the self-reflexive). Besides, significant differences were revealed: 1) dominant motivation (gifted students – self-realization, excellent students – seeking social approval and support) and 2) central features of self-description (gifted students – lowly-anxious introverts, excellent students – highly-anxious extroverts).

Key words: structure of self-awareness, early adolescence, intellectual giftedness, excellent students, comparative analysis.

Введение

Проблема интеллектуальной одаренности занимает центральное место в исследованиях современности. В последнее время интерес исследователей сместился с педагогического аспекта данной проблемы на психологический, а именно на изучение личности одаренного индивида. На передний план выходят проблемы самовосприятия, самопонимания и самопринятия, поиск путей гармоничного развития индивида с учетом его индивидуально-типологических особенностей. Развитие самосознания рассматривается исследователями как важнейшее условие становления личности и реализации ее интеллектуального потенциала. Так, В. В. Столин, И. С. Кон и др. рассмат-

ривают самосознание как продукт развитого сознания и речи, который связан с формированием человека как субъекта деятельности и включен в процесс становления личности [1]. Схожей позиции придерживаются Т. В. Тараскина и Е. Е. Иванова, рассматривая самосознание как «сложное многогранное личностное образование, являющееся одним из внутренних условий развития личности» [2, с. 32]. С. Л. Рубинштейн, включая формирование самосознания в процесс становления человеческой личности, еще более категорично подчеркивает, что личность не существует без самосознания [3].

Обращение к самосознанию как предмету психологических исследований предполагает детальное представление его структуры. Анализ литературы позволяет отметить, что существует три варианта построения структуры самосознания: компо-

Научный руководитель – Е. И. Медведская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

нентный, уровневый и смешанный. Компонентная структура самосознания является наиболее распространенной среди исследователей и представлена процессами или продуктами самосознания [4–6]. В настоящее время наиболее авторитетной является трехкомпонентная структура самосознания, предложенная И. И. Чесноковой. Согласно автору, самосознание представляет собой единство трех сторон: познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция) [5; 6]. Рассматривая самопознание как основу самосознания, И. И. Чеснокова отмечает, что данный процесс индивидуализировано развернут во времени и проходит на двух уровнях: сопоставление своего «Я» с «другими Я», аутокоммуникация в рамках «Я и Я».

Когнитивный компонент самосознания (называемый также познавательным, рефлексивным, рациональным и т. п.) представляет собой как процесс самопознания, так и его результаты, выраженные в разнообразных я-образах [7]. Самопознание индивида обеспечивается «процессами ощущения и восприятия, представления и памяти, мышления и воображения» [8, с. 178], а также речи [3].

Следует отметить, что интерес к исследованию самосознания актуален для всех периодов онтогенеза, но чрезвычайную значимость он обретает при анализе развития в ранней юности, в которой самосознание традиционно рассматривается как одно из центральных новообразований возраста (А. А. Бодалев, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев и др.). В этот период образ Я становится более стабильным, возрастает его сложность и дифференцированность. Вместе с тем процесс становления самосознания и отдельных его компонентов носит нелинейный характер и имеет отличительные особенности у различных юношеских групп.

Установление этих особенностей для когнитивного компонента у старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности является целью настоящего исследования.

Под интеллектуальной одаренностью понимается один из видов одаренности, который обеспечивает деятельность, направленную на создание субъективно и объек-

тивно новых идей, использование нестандартных подходов в разработке проблем [9]. Одаренным старшеклассником в настоящей работе считается учащийся, который отличается качественным своеобразием когнитивных процессов, особенностями мотивационной сферы, демонстрирующий высокие интеллектуальные достижения, а также имеющий уровень развития интеллекта и креативности выше возрастной нормы [10].

Организация и методы исследования

Общую выборку исследования составили 100 старшеклассников (учащиеся 10–11 классов) учреждений образования Брестской области. Для проведения сравнительного анализа она была дифференцирована на группы по двум критериям: уровень интеллекта (определяемый посредством теста Векслера) и уровень достижений (метод анализа продуктов деятельности). В соответствии с данными критериями в группу одаренных учащихся ($n = 50$) вошли юноши, имеющие высокие показатели по тесту Векслера и являющиеся участниками заключительного этапа республиканских предметных олимпиад. Вторую группу образовали 50 юношей с высокими показателями по учебным предметам, но не имеющие высоких интеллектуальных достижений (при последующем обсуждении она будет обозначаться как отличники).

В качестве диагностического инструмента изучения когнитивного компонента самосознания использовались следующие методики.

1. Тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?» в модификации Т. В. Румянцевой. Сравнение описательных характеристик я-образа проводилось по семи категориям: «я-физическое», «я-социальное», «я-коммуникативное», «я-деятельное», «я-перспективное», «я-рефлексивное» и «я-материальное».

2. Проективный рисуночный тест «Автопортрет» Р. Бернса по критериям интерпретации К. Махвер [11], который позволяет выявить индивидуально-типологические особенности человека, его представления о себе.

3. Методика семантического дифференциала [12; 13] в авторской модификации. Стимульным материалом выступали 30 шкал личностных характеристик, по-

средством которых в научно-методической литературе фиксируется специфика одаренных учащихся [9; 10; 14; 15]. Обработка исходных матриц осуществлялась посредством факторного анализа (метод главных компонент с подпрограммой поворота факторных структур *varimax* с нормализацией по критерию Кайзера, программа SPSS v.19).

Результаты и их обсуждение

Тест М. Куна, Т. Макпартленда «Кто Я?». Старшеклассникам обеих исследуемых групп характерны различные типы самоописания: уравновешенный, эмоционально-полярный, сомневающийся. Большинству респондентов обеих групп характерно оценивать себя в категориях полярности (47 % одаренных и 42 % отличников) с преимущественным предпочтением положительного самоотношения. Уравновешенный тип самоописания встречается у 47 % одаренных учащихся и 31 % отличников, что говорит о большей стабильности и адекватности представлений о себе при оценке черт личности, большей стрессо- и конфликтоустойчивости по сравнению со сверстниками с другим типом самоописания. Вместе с тем старшеклассникам из группы отличников в большей степени присущ сомневающийся тип самоописания ($F^*_{эмп} = 12,686^{**}$), что характеризует их как нерешительных, неуверенных в себе и оценке своей личности.

В обеих группах респондентов преобладают высокие показатели самоописаний в категории «я-рефлексивное», что подтверждает интерес старшеклассников к собственному внутреннему миру и указывает на активно протекающие процессы самопознания. В обеих группах в самоописании отсутствуют характеристики категории «я-материальное», что можно объяснить материальной зависимостью подростков от родителей, а также доминированием в данный возрастной период потребности самопознания над потребностью обладания вещами. Примечательно, что «я-перспективное» также практически не представлено в обеих группах, что может говорить об инфантильной позиции старшеклассников в построении перспективы будущего, выборе жить одним днем.

В самосознании интеллектуально одаренных подростков в большей степени, чем

у отличников, представлены самоописания «я-социального» ($U^*_{эмп} = 437,5^{**}$), т. е. понимание собственных социальных ролей, групповой принадлежности, и «я-деятельностное» ($U^*_{эмп} = 482,5^*$), представленное занятиями, интересами, увлечениями и самооценкой способности к деятельности. В свою очередь, группе отличников в большей степени присуще самоописание «я-физического» (описание физических данных) ($U^*_{эмп} = 431,5^{**}$) и «я-коммуникативного» ($U^*_{эмп} = 365,5^{**}$). Полученные результаты можно объяснить различиями в преобладающей потребности групп респондентов: подростки с интеллектуальной одаренностью ориентированы на самореализацию и активную интеллектуальную деятельность, в то время как отличники являются более нормотипическими, ориентируются на интимно-личностное общение со сверстниками и физическую привлекательность как составляющую успеха в нем.

Подросткам обеих исследуемых групп характерно преобладание адекватной самооценки (65 % одаренных и 76 % отличников), что говорит о том, что большинство подростков с высоким интеллектуальным потенциалом способны соотносить уровень притязаний с личными возможностями и способностями. Вместе с тем одаренным подросткам в большей степени, чем отличникам, присущи крайние варианты уровней самооценки, в то время как разброс самооценки отличников узкий и сконцентрирован около средних значений. Статистически данное различие не подтвердилось и требует проверки на большей выборке.

Большинству подростков обеих групп свойственна интеллектуальная и социальная адекватность (65 % одаренных и 82 % отличников), т. е. знание норм и ценностей социального общества, навыки взаимодействия с людьми с учетом интеллектуальных особенностей. Однако одаренным подросткам в большей степени, чем отличникам, присуща интеллектуальная и социальная неадекватность (13 % одаренных, среди отличников таких данных не выявлено). Можно предположить, что данные различия обусловлены погруженностью одаренных учащихся в интеллектуальную деятельность и саморазвитие и снижением на этом фоне потребности в коммуникации со сверстни-

ками наряду со стремлением к общению с взрослыми.

В обеих группах респондентов преобладают высокие показатели уровней агрессивности (70 % одаренных и 59 % отличников) и эгоизма (57 % одаренных и 47 % отличников) с большей выраженностью данных черт у интеллектуально одаренных подростков. Статистического подтверждения данных различий не установлено.

Рисуночный тест «Автопортрет» Р. Бернса. В автопортрете интеллектуально одаренных подростков в большей степени, чем у отличников, прослеживается интровертированность. Данная характеристика присуща 16 % одаренных респондентов и не обнаружена в группе отличников.

Кроме того, интеллектуально одаренным подросткам в меньшей степени, чем отличникам, свойственна чувствительность к критике ($\varphi^*_{эмп} = 2,25^{**}$), что может быть обусловлено большей ориентированностью последних на социальную оценку и принятие группой, в то время как одаренные подростки в большей степени интровертированы и ориентированы на реализацию интеллектуальных потребностей. Данные различия подкрепляются тем, что в группе отличников значимо чаще встречается высокая тревожность ($\varphi^*_{эмп} = 1,833^*$), что может обуславливать гиперчувствительность к внешней оценке.

В свою очередь, интеллектуально одаренным подросткам в большей степени присуща депрессивность, пессимистичный взгляд на вещи ($\varphi^*_{эмп} = 2,655^{**}$), в то время как в выборке отличников данная характеристика оказалась непредставленной. Предполагаем, что пониженный фон настроения одаренных учащихся может быть обусловлен внутренней конфликтностью из-за высокой потребности в самореализации в условиях социальных и образовательных ограничений.

Личностный семантический дифференциал. Конструкты самоописания, представленные в сознании старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности и отличников, полученные в итоге факторизации данных семантического дифференциала, для удобства анализа отражены в таблице. Рядом с названием категории указана ее субъективная значимость для респондентов (процент общей дисперсии) и приведена нагрузка образующих категорию шкал (только тех дескриптов, чей вес превышает однопроцентный уровень статистической достоверности, а именно $r = 0,47$). Интерпретация содержания выявленных факторов проводилась на основе имплицитной концепции личности (ИКЛ) носителя русского языка А. Г. Шмелева [16].

Таблица. – Представления о себе у одаренных старшеклассников и отличников

Старшеклассники с признаками интеллектуальной одаренности		Отличники	
«Увлеченность» (14,685 %)		«Невротизация» (10,75 %)	
позитивная самооценка	0,785	стремление к уединению	0,792
высокие личностные стандарты	0,738	тревожность	0,776
высокий интеллект	0,655	склонность к депрессии	0,658
интерес к сложным задачам	0,574	адаптивность	0,628
трудолюбие	0,471		
ощущение собственной неполноценности	-0,876		
«Перфекционизм» (13,361 %)		«Дружелюбие» (10,32 %)	
стремление к безупречности	0,817	позитивная самооценка	0,861
высокая чувствительность	0,755	принятие себя и других	0,830
умение сопереживать	0,748	умение сопереживать	0,568
быстрая адаптивность	0,655	высокий интеллект	0,557
склонность к риску	0,481	ощущение собственной неполноценности	-0,548
эмоциональная устойчивость	-0,476		
«Активность» (10,658 %)		Рациональный самоконтроль (9,82 %)	
принятие себя и других	0,807	трудолюбие	0,819
открытость новому	0,732	упорство	0,622
высокий энергетический потенциал	0,711	высокая мотивация	0,542
упорство	0,507	поиска знаний	
		склонность к депрессии	-0,572

Данные таблицы свидетельствуют, что в группе учащихся с признаками интеллектуальной одаренности первый, наиболее субъективно значимый фактор представлен дескрипторами, описывающими отношение к деятельности, что позволяет обозначить его как «Увлеченность».

Содержание второго фактора в основном характеризует выраженность стремления личности к идеалу. Данный конструкт в основном соответствует тринадцатому фактору в концепции А. Г. Шмелева «Честолюбие» [16]. Параметры третьего фактора соответствуют позитивному полюсу фактора три в ИКЛ «Актуальная энергия», отражающему в основном симптомокомплекс экстраверсии [16, с. 31].

Содержание ведущих конструктов в группе отличников имеет иное наполнение. Первый фактор образуют преимущественно характеристики, свидетельствующие о низкой самооценке, неуверенности в собственных силах. Факторы с подобным наполнением конструкта аналогичны двенадцатому фактору в ИКТ А. Г. Шмелева «Застенчивость». Содержание второго фактора в основном отвечает фактору «Морально-нравственный облик», определяющему поведение личности по отношению к интересам других людей, что по своему позитивному содержанию позволило конкретизировать его как «Дружелюбие». Третий фактор фиксирует наличие в сознании респондентов-отличников представления о том, что им должны быть присущи качества, способствующие нормальной реализации учебной деятельности ученика. Содержание этого фактора в основном совпадает с четвертым фактором в ИКЛ А. Г. Шмелева «Рациональный самоконтроль».

Таким образом, сравнительный анализ категорий я-образов в двух выборках респондентов отражает различия в наполненности конструктов: одаренным старшеклассникам характерно преобладание категорий, отражающих отношение к деятельности и самореализацию в ней; в сознании отличников ведущими выступают конструкты, характеризующие невротический характер взаимодействия с окружающей дей-

ствительностью (ориентация на взаимодействие, внутренняя конфликтность).

Заключение

В итоге сравнительного анализа содержания когнитивного компонента самосознания у старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности и отличников выделены некоторые общие черты (преобладание полярного типа самоописания, выраженность я-рефлексивного и слабая выраженность я-материального и я-перспективного). Однако обнаружено существенно больше различий, основными из которых выступают следующие.

1. В самосознании старшеклассников с признаками интеллектуальной одаренности в большей степени представлены «я-социальное» и «я-деятельностное». В самосознании отличников преобладают образы «я-физического» и «я-коммуникативного».

Выявленные различия могут быть обусловлены разнонаправленностью ведущих потребностей групп респондентов: ориентацией одаренных учащихся на самореализацию и направленностью отличников на интимно-личностное общение со сверстниками.

2. Образ Я в сознании одаренных подростков можно описать как преимущественно интеллектуально и социально адекватный, нечувствительный к критике интроверт со склонностью к депрессивным состояниям и пониженным уровнем тревожности.

В свою очередь, отличник – преимущественно интеллектуально и социально адекватный, гиперчувствительный к критике индивид, имеющий средний или низкий уровень депрессивности и высокий уровень тревожности.

3. Результаты самопознания в сознании одаренных учащихся представлены в категориях деятельности и высоких достижений, что говорит об их направленности на реализацию имеющегося потенциала.

В сознании отличников доминирующим выступает конструкт невротизации, который в совокупности с категориями дружелюбия и рационального контроля свидетельствует об их ориентации на удовлетворение потребности в привязанности, принятии другими.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Моросанова, В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Арнонова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2007. – 213 с.
2. Тараскина, Т. В. Профессиональное самосознание как психологическое условие профессионального и личностного развития студентов технического ВУЗа / Т. В. Тараскина, Е. Е. Иванова. – Астрахань : Сорокин Р. В., 2008. – 122 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2007. – 713 с.
4. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
5. Чеснокова, И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 145 с.
6. Мохова, Ю. А. К вопросу о структуре самосознания личности / Ю. А. Мохова // Омс. науч. вестн. – 2012. – № 1 (105). – С. 157–160.
7. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания: системный подход / И. М. Белова [и др.] // Фундам. исслед. – 2014. – № 33. – С. 620–628.
8. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 206 с.
9. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
10. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская // Вопр. образования. – 2004. – № 2. – С. 46–68.
11. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2006. – 416 с.
12. Солоневич, Н. С. Семантический дифференциал как методика исследования самосознания интеллектуально одаренных старшеклассников / Н. С. Солоневич // Психологическое здоровье в контексте развития личности : материалы XI Респ. науч.-практ. конф. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2020.
13. Анастаси, А. Психологическое тестирование : пер. с англ. / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.
14. Бабаева, Ю. Д. Особенности развития эмоциональной сферы одаренных детей и подростков / Ю. Д. Бабаева // Одаренный ребенок. – 2003. – № 1. – С. 6–24.
15. Богоявленская, Д. Б. Природа детской одаренности / Д. Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2002. – № 2. – С. 6–13.
16. Шмелев, А. Г. Репрезентативность личностных черт в сознании носителя русского языка / А. Г. Шмелев, В. И. Похилько, А. Ю. Козловская-Тельнова // Психол. журн. – 1991. – Т. 12, № 2. – С. 27–44.

REFERENCES

1. Morosanova, V. I. Samosoznaniye i samoreguliacija poviedienija / V. I. Morosanova, Ye. A. Aronova. – M. : In-t psikhologii RAN, 2007. – 213 s.
2. Taraskina, T. V. Profiessional'noje samosoznaniye kak psikhologichieskoje uslovije profiessional'nogo i lichnostnogo razvitija studentov tiekhnichieskogo VUZa / T. V. Taraskina, Ye. Ye. Ivanova. – Astrakhan' : Sorokin R. V., 2008. – 122 s.
3. Rubinshtejn, S. L. Osnovy obshchiej psikhologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Pitier, 2007. – 713 s.
4. Stolin, V. V. Samosoznaniye lichnosti / V. V. Stolin. – M. : MGU, 1983. – 284 s.
5. Chiesnokova, I. I. Problema samosoznaniya v psikhologii / I. I. Chiesnokova. – M. : Nauka, 1977. – 145 s.
6. Mokhova, Yu. A. K voprosu o strukturie samosoznaniya lichnosti / Yu. A. Mokhova // Oms. nach. viestn. – 2012. – № 1 (105). – S. 157–160.
7. Strukturnyje i dinamichieskije kharakteristiki komponentov samosoznaniya: sistiemnyj podkhod / I. M. Bielova [i dr.] // Fundam. isslied. – 2014. – № 33. – S. 620–628.

8. Sardzhvieladze, N. I. Lichnost' i jejo vzaimodiejstvije s social'noj sriedoj / N. I. Sardzhvieladze. – Tbilisi : Mecnijereba, 1989. – 206 s.
9. Kholodnaja, M. A. Psikhologija intielliekta: paradoksy issliedovanija / M. A. Kholodnaja. – SPb. : Pitier, 2002. – 272 s.
10. Bogojavlienskaja, D. B. Rabochaja koncepcija odarionnosti / D. B. Bogojavlienskaja. – Vopr. obrazovanija. – 2004. – № 2. – S. 46–68.
11. Karielin, A. Bol'shaja enciklopedija psikhologichieskikh testov / A. Karielin. – M. : Eksmo, 2006. – 416 s.
12. Solonievich, N. S. Semantichieskii diffierencial kak mietodika issliedovanija samosoznania intielliektnal'no odarionnykh starsheklassnikov / N. S. Solonievich // Psikhologichieskoje zdorov'je v kontiektstie razvitija lichnosti : matierialy XI Riesp. nauch.-prakt. konf. – Briesť : BrGU im. A. S. Pushkina, 2020.
13. Anastazi, A. Psikhologichieskoje testirovanije : pier. s angl. / A. Anastazi, S. Urbina. – SPb. : Pitier, 2005. – 688 s.
14. Babajeva, Yu. D. Osobiennosti razvitija emocional'noj sfierie odarionnykh dietiej i podrostkov / Yu. D. Babajeva // Odarionnyj riebieonok. – 2003. – № 1. – S. 6–24.
15. Bogojavlienskaja, D. B. Priroda dietskoi odarionnosti / D. B. Bogojavlienskaja // Odarionnyj riebieonok. – 2002. – № 2. – S. 6–13.
16. Shmieliov, A. G. Riepiezientativnost' lichnostnykh chiert v soznanii nositielia russkogo jazyka / A. G. Shmieliov, V. I. Pokhil'ko, A. Yu. Kozlovskaja-Tiel'nova // Psikhol. zhurn. – 1991. – T. 12, № 2. – S. 27–44.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 25.05.2021

УДК 159.9:37.015.3

Анна Юрьевна Ульянова*магистр психол. наук, преподаватель каф. социальной работы
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Anna Ulyanova***Master of Psychological Sciences, Teacher of the Department of Social Work
of the Brest State A. S. Pushkin University*e-mail: ulianova_a83@mail.ru**ЭМПИРИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Статья посвящена проблеме развития учебной деятельности обучающихся. Анализируются результаты эмпирического изучения сформированности у студентов ее компонентов (мотивационного, операционального и саморегуляционного). На основе факторного анализа выявлено три ведущих варианта сочетания выраженности отдельных образующих, позволяющих не только количественно определить общий уровень сформированности учебной деятельности, но и на основе доминирующей учебной мотивации дать качественную характеристику обучающихся с определенным уровнем. Выявленные в итоге факторизации группы студентов по своему количественному составу представлены следующим образом (в порядке убывания): «адаптирующиеся обучающиеся» (средний уровень), «дистанцирующиеся обучающиеся» (низкий уровень) и «профессионально ориентированные обучающиеся» (высокий уровень сформированности учебной деятельности).

Ключевые слова: студент, учебная деятельность, уровень сформированности, мотивация, саморегуляция, факторный анализ.

Empirical Differentiation of Levels of Formation of Students' Educational Activity

The article is devoted to the problem of the development of students' educational activity. The results of the empirical study of the formation of its components (motivational, operational and self-regulatory) among students are analyzed. Based on factor analysis, three leading variants of the combination of the severity of individual constituents were revealed, which allow not only to quantitatively determine the general level of formation of educational activity, but also, on the basis of the dominant educational motivation, to give a qualitative characteristic of students with a certain level. The groups of students identified as a result of factorization by their quantitative composition are presented as follows (in descending order): «adaptable learners» (middle level), «distance learners» (low level) and «professionally oriented learners» (high level of formation of educational activity).

Key words: student, learning activity, level of formation, motivation, self-regulation, factor analysis.

Введение

Система высшего образования призвана обеспечить подготовку высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях глобализации и развития новых технологий. В последнее десятилетие исследования особенностей учения в высшей школе сосредоточены на различных феноменах, процессах и детерминантах, к которым можно отнести как внутренние, так и внешние факторы. В настоящее время в работах белорусских ученых (Е. И. Белокоз, П. Р. Галузо, Н. Т. Ерчак, А. М. Колышко, Т. И. Краснова, А. П. Лобанов, Е. И. Медведская, В. Н. Пунчик, А. В. Торхова и др.) затрагиваются темы, отражающие пробле-

мы повышения качества обучения и развития личности студента. Учеными рассматриваются вопросы организации учебного процесса, академической культуры и компетенций студентов, проблемы осознанной саморегуляции учебной деятельности студентами, проблемы управления развитием студентов. При этом менее изученной в педагогической психологии является область становления учебной деятельности студентов в зрелой ее форме, особенности ее трансформаций, разработка методов диагностики ее сформированности, отсутствует единый подход к трактовке компонентного состава учебной деятельности и ее структуры. Следует отметить наличие большого объема исследования этих вопросов на начальных и средних этапах обучения

(школьное детство) и дефицитарность научных знаний по данной проблематике в высшей школе. Мониторинг современных исследований по педагогической психологии показал, что высшей школе отсутствуют исследования, демонстрирующие возможность использования основных положений теории учебной деятельности при организации вузовского преподавания; кроме того, в высшей школе не выделяется задача по управлению развитием и становлением учебной деятельности студентов в зрелой ее форме.

Систематизация теоретических подходов к понятию «учебная деятельность» позволил выделить три основных аспекта ее трактовки: как деятельность учащегося, направляемая педагогом (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.); как самостоятельная деятельность ученика (И. А. Зимняя, В. Я. Ляудис, И. И. Ильясов, В. Д. Шадриков и др.); как совместная преобразующая деятельность педагога и ученика (А. А. Вербицкий, Т. В. Габай, А. В. Торхова и др.).

Учение, как и любая деятельность, обладает своими особенностями, строением, процессами динамики. В результате фундаментальных исследований учебной деятельности Д. Б. Эльконин в конце 50-х гг. XX в. выдвинул общую гипотезу о строении учебной деятельности и о ее значении в психическом развитии ребенка. В структуре учебной деятельности он выделил следующие компоненты: 1) учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия; 2) учебные действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное освоение образца; 3) действие контроля процесса усвоения; 4) действие оценки степени тех изменений, которые произошли в самом субъекте. При этом Д. Б. Эльконин подчеркивает, что представленная структура учебной деятельности – это ее развернутая и зрелая форма, что такой она становится лишь на определенном этапе формирования [1, с. 219].

В. В. Давыдов в структуре учебной деятельности выделил следующие компоненты: учебные потребности, мотивы, задачи, действия и операции. Он отмечает, что

важнейшим компонентом учебной деятельности является учебная задача, которая тесным образом связана с содержательным (теоретическим) обобщением, она подводит ученика к овладению обобщенными отношениями в изучаемой области знания. Кроме того, учебная задача, которую самостоятельно определяет для себя учащийся, тесно связана с мотивацией учения и с превращением ученика в субъекта деятельности. Контрольная и оценочная часть обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительных частей действия [2].

В предложенном Д. Б. Эльconiным и В. В. Давыдовым подходе, учение рассматривается в единстве всех компонентов как целостная учебная деятельность. Если из него исключить, например, учебные задачи или учебные действия, то у учащихся может деформироваться учебная деятельность, происходит притупление познавательного интереса, а усвоение знаний превращается в оперирование житейскими представлениями при освоении утилитарных навыков.

С поступлением в школу у детей отсутствует целостная структура учебной деятельности. Становление учебной деятельности есть совершенствование каждого ее компонента; совершенствование мотивационного и операционального аспекта учения; превращение ученика в субъекта осуществляемой им учебной деятельности; овладение учеником формами совместной учебной деятельности. Совершенствование учебной деятельности связано также с наличием развивающего и воспитывающего эффекта учебной деятельности [3]. Поэтому уровни зрелости учебной деятельности в целом и ее отдельных компонентов есть важные и качественные характеристики эффективности труда субъектов образования.

Анализ работ, направленных на дальнейшую разработку гипотезы Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова о компонентном составе учебной деятельности, показал отсутствие единого понимания ее структуры. Одни авторы раскрывают психологические основы учебной деятельности студентов с позиции учебно-важных качеств, с учетом личностных характеристик, развития познавательных способностей (Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова и др.). Другие – с позиции предмета и продукта деятельности учащегося и обучающего (Б. Г. Ананьев,

Т. В. Габай, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, В. А. Якунин и др.). Еще рассматривают учебную деятельность как основу становления профессиональной деятельности (С. Н. Кусакина, Д. В. Оборина, В. Д. Шадриков, Л. В. Марищук, Ф. Г. Мухаметзянова, Л. И. Шумская и др.). Некоторые анализируют учебную деятельность с точки зрения ее успешности в организационном и операциональном компонентах (П. Р. Галузо, И. И. Ильясов, О. А. Конопкин, Е. Г. Изотова, В. И. Моросанова, В. Я. Ляудис и др.).

Помимо разнообразия подходов в понимании компонентного состава учебной деятельности, еще одну серьезную научно-практическую проблему представляет отсутствие четких описательных критериев их сформированности. Единичное исследование описания уровней сформированности учебной деятельности было проведено В. В. Репкиным, Г. В. Репкиной, А. Е. Заикой на основе изучения учебной деятельности школьников младших классов. Такие данные отсутствуют в период обучения учащихся в период старшей и высшей школы. Данный факт затрудняет комплексное и детальное изучение становления учебной деятельности во взрослые периоды на разных этапах обучения в УВО.

Таким образом, актуальность настоящего эмпирического исследования, направленного на выявление уровней сформированности учебной деятельности студентов, обусловлена, во-первых, дефицитом научных знаний в данной области, а во-вторых, практическим запросом, существующим у преподавателей высшей школы на методику управления процессом совершенствования учебной деятельности обучающихся.

Организация и методики исследования

Исследование имело два этапа – пилотажный и основной. Целью пилотажного этапа был отбор наиболее информативных методик, позволяющих измерять различные параметры учебной деятельности. Участниками этого этапа выступили 100 студентов 1–3 курсов БрГУ имени А. С. Пушкина (социально-педагогический, психолого-педагогический, физико-математический факультеты и факультет физического воспитания). Проводилось два замера (первый – осенью

2018 г., второй – осенью 2019 г.), в которых использовалась одна и та же батарея методик.

Как уже отмечалось, учебная деятельность студентов мало находилась в центре исследовательских интересов психологов, поэтому существует довольно ограниченный диапазон методик для измерения ее параметров. К ним относятся следующие.

1. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), направленная на выявление семи видов мотивов учебной деятельности студентов, каждый из которых при сопоставлении со средними значениями дифференцируется на три уровня развития [4].

2. Опросник Е. Г. Изотовой, позволяющий измерить шесть выделенных автором компонентов структуры учебной деятельности студентов [5].

3. Методика П. Р. Галузо «Осознанная саморегуляция учебной деятельности» (ОРУДС), диагностирующая сформированность десяти компонентов учебной деятельности и общий уровень саморегуляции [6].

4. Модификация методики Г. В. Репкиной, Е. В. Заики по диагностике уровней сформированности учебной деятельности младших школьников. Это методика по выявлению уровней сформированности базовых компонентов учебной деятельности у младших школьников: мотивов (учебно-познавательный интерес), целеполагания, учебных действий, действий контроля, действий оценки. По каждому компоненту авторы выделили признаки на шести уровнях.

В исследовании авторская методика была адаптирована под диагностику изучения компонентов учебной деятельности именно студентов с позиции самого субъекта деятельности. Для этого вопросы были сгруппированы таким образом, чтобы диагностируемый признак выявлялся на трех уровнях: низком, среднем и высоком. Максимальное количество баллов исследуемого признака, его выраженности по уровням равняется 4.

Как показали итоги обработки данных пилотажного исследования, заключающиеся в сопоставлении результатов, полученных посредством одной и той же методики у одних и тех же обучающихся с годовым промежутком, по отдельным методикам не было установлено никаких досто-

верных различий. Поэтому они были исключены из основного этапа.

Цель основного этапа исследования заключалась в выявлении студентов с разными уровнями сформированности учебной деятельности. Выборка данного этапа составила 400 студентов: по 100 обучающихся 1–4 курсов разных факультетов и специальностей БрГУ (социально-педагогический, психолого-педагогический и физико-математический факультеты) и БрГТУ (экономический и строительный факультеты) в возрасте 17–22 лет (225 девушек и 175 юношей). Участие в исследовании было добровольным и анонимным.

В качестве методик сбора эмпирических данных выступали две методики: методика учебной мотивации и методика ОРУДС П. Р. Галузо – как наиболее точно измеряющие динамику компонентов учебной деятельности студентов. Для решения основной исследовательской задачи – выявления уровней сформированности учебной деятельности студентов – была исполь-

зована процедура факторного анализа. Факторный анализ осуществлялся на исходной матрице данных (16 шкал на 400 студентов) методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения (SPSS v. 19). В итоге было выявлено три фактора, в совокупности объясняющих 74,35 % общей дисперсии.

Результаты и их обсуждение

Расшифровка итогов факторизации на основе качественного анализа результатов диагностики студентов, показатели которых вошли в качестве образующих в фактор, позволила выделить три группы обучающихся (поскольку в последний фактор вошло незначительное число студентов, а именно 30, то и для первых двух факторов, имеющих более существенное наполнение, качественно-количественный анализ проводился тоже только для 30 образующих).

Результаты проведенной расшифровки в соответствии с измеряемыми показателями для удобства анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1. – Результаты факторизации данных студентов по методике «Мотивы учебной деятельности»

Шкала	Максимальный балл по методике	Усредненные данные в группе студентов		
		1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор
Коммуникативные мотивы	20	15,4	14,9	15,2
Мотивы избегания	25	17,5	22,5	13,6
Мотивы престижа	25	12,7	9,4	21,8
Профессиональные мотивы	35	17,3	14,5	27,1
Мотивы творческой самореализации	10	6,8	6,2	4,8
Учебно-познавательные мотивы	35	20,3	16,6	28,1
Социальные мотивы	25	21,8	22,6	17,5

Данные таблицы 1 демонстрируют соответствующую нормативным показателям методики выраженность у студентов всех трех групп нескольких мотивов – коммуникативных, творческой самореализации и социальных. Это можно объяснить объективными особенностями студенчества как этапа ранней молодости, направленного на решение различных задач развития, среди которых одними из ведущих выступает задача самоопределения в жизни (решаемая в т. ч. через усвоение профессии) и задача установления близких межличностных отношений [7–9]. Так, И. Л. Фельдман указывает, что стремление к профессиональному самопознанию и саморазвитию увеличива-

ется с 1-го по 4-й курс, т. к. проводится самоанализ личности и деятельности с психологической точки зрения, студент стремится приобретать новые знания и развивать в себе умения и качества личности, недостающие для профессиональной деятельности [9].

Однако стоит отметить и различия в выраженности отдельных мотивов.

Во-первых, необходимо обратить внимание на взаимосвязанные мотивы избегания и престижа. Если в первом факторе их выраженность соответствует нормативным показателям (представленном в диапазоне от 10 до 19 баллов), то во втором факторе явно доминирует ориентация на избегание, а в третьем – мотивы престижа.

Во-вторых, средний показатель профессиональных и учебно-познавательных мотивов оказался несколько выше у студентов, диагностические показатели которых образуют третий фактор. Важно отметить, что о неких различиях можно утверждать только на уровне тенденций, поскольку статистически достоверных отличий в усредненных профилях мотивации между данным в разных факторах не выявлено (значения критерия Стьюдента находятся в диапазоне от 0,12 до 0,27 при $t_{\text{крит}} = 2,36$ для $p \leq 0,05$).

Таким образом, те студенты, данные которых вошли в первый фактор, характеризуются сбалансированной, гармоничной структурой мотивации, соответствующей нормативным показателям методики. Студенты, включенные во второй фактор, отличаются доминированием мотивации избегания неудачи, а в третий, напротив, мотивацией престижа и выраженными профессиональными и учебно-познавательными мотивами. Другими словами, представители именно этой последней группы характеризуются осознанным стремлением получить выбранную профессию. Как следует из данных факторизации, эта группа оказалась са-

мой малочисленной, что полностью соответствует результатам исследований мотивации современных студентов. Так, анализ результатов, полученных Е. П. Турбиной по методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин), свидетельствует о том, что для 60 % студентов 1-го курса на первом месте по значимости является мотив «желание получить диплом» [10]. В результате проведенного исследования автор отмечает, что ведущее место у опрошенных студентов занимают внешние мотивы поступления в вуз, а также узкие учебно-познавательные мотивы. Эти данные согласуются с исследованиями и белорусских ученых. К примеру, Е. В. Бондарчук отмечает, что 53 % опрошенных студентов отдали предпочтение шкале мотивов «получение диплома», который относится к внешним положительным мотивам [11].

Итоги расшифровки данных факторизации по методике ОРУДС П. Р. Галузо отражены в таблице 2. Поскольку в структуре данной методики 10 шкал представлено одинаковым количеством вопросов (по 4), то диапазон значений для каждой шкалы одинаков: от 4 до 16 баллов.

Таблица 2. – Результаты факторизации данных студентов по методике ОРУДС

Шкала	Усредненные данные в группе студентов		
	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор
Понимание жизненного смысла учебной деятельности	13,2	11,9	15,5
Целеполагание учебной деятельности	12,1	11,3	13,8
Моделирование учебной деятельности	12,5	11	14
Прогнозирование учебной деятельности	11,6	9,9	13,4
Планирование учебной деятельности	11,5	9,8	13,2
Программирование учебной деятельности	12,1	10	14,1
Контроль учебной деятельности	11	9	12,9
Оценка результатов учебной деятельности	10,6	9,1	12
Коррекция учебной деятельности	10,1	8,5	12,6
Принятие решений в учебной деятельности	11,7	10	13,3

Анализ данных таблицы 2 по горизонтали показывает, что наиболее высокие оценки представлены по шкалам «Понимание жизненного смысла учебной деятельности» и «Целеполагание учебной деятельности», что говорит об общем признании обучающимися важности учебной деятельности как условия успешности в будущей жизни. Эти данные отвечают результатам исследования учебной мотивации подростков с разными уровнями академических достижений [12], проводимой посредством

методики М. В. Матюхиной, которая позволяет выстроить иерархию учебных мотивов с позиции самого учащегося. В исследовании установлено, что для всех подростков ведущим мотивом являются мотив «Хочу добиться в будущем значительных успехов» и «Хочу закончить школу и учиться дальше».

Довольно низкие оценки во всех трех группах получены по параметрам «контроль», «оценка и коррекция учебной деятельности». Эти данные согласуются с ре-

зультатами существующих исследований [13–15], в которых доказывается, что при наличии у молодых людей желания учиться у них недостаточно сформированы операциональные компоненты учебной деятельности, детерминирующие затруднения общеучебного характера, что полностью отвечает идеям Д. Б. Эльконина: «Произвольность учебной деятельности определяется наличием не столько намерения нечто сделать и желанием учиться, сколько (и главным образом) контролем за выполнением действий в соответствии с образцом» [1, с. 218].

По иным параметрам учебной деятельности очевидно, что во втором факторе представлены наиболее низкие оценки их сформированности, а в третьем – наиболее высокие. В данном случае расчет достоверности возможных различий выявил их незначимость между данными, образующими 1-й и 2-й фактор ($t = 1,13$), 1-й и 3-й фактор ($t = 2,13$ при критическом $t = 2,22$ для $p \leq 0,05$). Однако установлены достоверные различия между усредненными профилями второго и третьего факторов ($t = 3,53$ при критическом $t = 3,1$ для $p \leq 0,01$).

Заключение

Таким образом, интеграция данных по методике учебной мотивации и по компонентам учебной деятельности позволяет не только количественно, но и качественно описать три группы студентов с разными уровнями сформированности учебной деятельности.

Первая группа (представленная в первом, самом «мощном» факторе, описывающем 36 % общей дисперсии) образует некую среднестатистическую норму как по мотивам учебной деятельности, так и по уровням сформированности учебной деятельности. Эту среднюю группу с учетом ведущих значений коммуникативных и социальных мотивов можно назвать «Адаптирующиеся». Качественно данную группу отличает наличие недостаточно четкого сформированного ценностно-смыслового контекста получения образования (получение образования обусловлено внешними положительными мотивами); познавательная активность и самостоятельность ситуативна; саморегуляция в учебных действиях

и операциях носит избирательный характер; студенты способны к стимулирующему творчеству и общественной активности.

Вторая группа (соответственно, второй фактор, 23 % дисперсии) включает в себя студентов, отличающихся высоким уровнем мотива избегания и более низкими отметками по сформированности компонентов учебной деятельности, что позволяет обозначить ее как «Дистанцирующихся от учебной деятельности». Данной группе свойственно: отсутствие личностного смысла в получении образования (получение образования обусловлено внешними отрицательными мотивами); познавательная активность нуждается в постоянном стимулировании и контроле со стороны преподавателей; учебные действия и операции не произвольны, выполняются по образцу либо привычному алгоритму; саморефлексия деятельности снижена; планирование, прогнозирование и коррекция учебной деятельности не выделяются как осознанная и самостоятельная задача.

Третья группа, как уже отмечалось выше, самая малочисленная (15 % общей дисперсии), отличается как высокими показателями сформированности компонентов учебной деятельности, так и доминирующими профессиональными и учебно-познавательными мотивами, что дает основание назвать ее «Профессионально ориентированные студенты». Обучающимся данной группы присущи наличие ценностно-смыслового контекста получения профессионального образования (получение образования обусловлено наличием внутренних мотивов); полная познавательная самостоятельность и активность в поисках источника познания и преобразования действительности; самостоятельность и автономность в учебных действиях, операциях и осуществлении мыслительных действий; наличие устойчивой способности к саморегуляции и надситуативной активности в учебно-профессиональной деятельности; структурирование индивидуальной учебной стратегии и выбор образовательного маршрута; творческий носитель активности; ориентировка на развитие профессионально важных свойств и качеств личности; стремление к самореализации, самоактуализации и непрерывному профессиональному самообразованию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Давыдов, В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // *Вопр. психологии.* – 1991. – № 6. – С. 5–14.
3. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // *Вопр. психологии.* – 1981. – № 6. – С. 13–26.
4. Бадмаева, Н. Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) / Н. Ц. Бадмаева // *Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева.* – Улан-Удэ, 2004. – С. 151–154.
5. Изотова, Е. Г. Психологическая структура учебной деятельности студентов 1–5 курсов высших учебных заведений : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Г. Изотова. – Ярославль, 2009. – 229 л.
6. Галузо, П. Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов : монография / П. Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.
7. Бондарчук, Е. В. Связь самопознания и самоактуализации студентов-педагогов / Е. В. Бондарчук // *Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Ист. и психол.-пед. науки.* – 2019. – Вып. 19, ч. 3. – С. 64–72.
8. Васильева, Е. М. Функционально-динамические характеристики профессионально-педагогического самопознания студентов-психологов [Электронный ресурс] / Е. М. Васильева, В. Н. Долматова // *Проблемы соврем. образования : интернет-журн.* – 2018. – № 3. – С. 47–52. – Режим доступа: <http://www.pmedu.ru>.
9. Фельдман, И. Л. Анализ развития самопознания студентов-психологов / И. Л. Фельдман // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 10–11 окт. 2018 г. : в 2 ч. / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена ; под общ. ред. Л. А. Цветковой, Е. Н. Волковой, А. В. Микляевой.* – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – Ч. 2. – С. 181–185.
10. Турбина, Е. П. Формирование профессиональной мотивации студентов педагогического вуза / Е. П. Турбина // *Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та.* – 2017. – № 1 (38). – С. 65–70.
11. Бондарчук, Е. В. Связь мотивации студентов-педагогов и успешности их учебной деятельности / Е. В. Бондарчук // *Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VII междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 9–10 нояб. 2017 г. ; отв. ред. доц. М. И. Морозова.* – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – С. 262–266.
12. Медведская, Е. И. Особенности учебных мотивов подростков с различными уровнями успеваемости / Е. И. Медведская // *Адукацыя і выхаванне.* – 2012. – № 7. – С. 9–16.
13. Калиновская, С. Б. Педагогический контроль как средство самовоспитания студентов / С. Б. Калиновская, Л. К. Фортова // *Педагогика.* – 2010. – № 1. – С. 114–116.
14. Игнатъева, Е. Ю. Концепция педагогического управления учебной деятельностью студентов в современном вузе / Е. Ю. Игнатъева // *Сиб. пед. журн.* – 2012. – № 2. – С. 39–44.
15. Рассказова, Е. И. Психологические факторы саморегуляции на разных этапах выполнения учебного задания / Е. И. Рассказова // *Психол. журн.* – 2011. – № 2. – С. 36–47.

REFERENCES

1. El'konin, D. B. Izbrannyje psikhologichieskije trudy / D. B. El'konin ; pod ried. V. V. Davydova, V. P. Zinchienko. – M. : Piedagogika, 1989. – 560 s.
2. Davydov, V. V. Uchiebnaja diejatiel'nost': sostojanije i probliemy issliedovanija / V. V. Davydov // *Vopr. psikhologii.* – 1991. – № 6. – S. 5–14.
3. Davydov, V. V. Koncepcija uchiebnoj diejatiel'nosti shkol'nikov / V. V. Davydov, A. K. Markova // *Vopr. psikhologii.* – 1981. – № 6. – S. 13–26.

4. Badmajeva, N. C. Metodika dlia diagnostiki uchiebnoj motivacii studentov (A. A. Rean i V. A. Yakunin, modifikacija N. C. Badmajevoj) / N. C. Badmaeva // Vlijanije motivacionnogo faktora na razvitije umstviennykh sposobnostiej : monografija / N. C. Badmajeva. – Ulan-Ude, 2004. – S. 151–154.
5. Izotova, Ye. G. Psikhologicheskaja struktura uchiebnoj dejatel'nosti studentov 1–5 kursov vysshikh uchiebnykh zaviedenij : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / Ye. G. Izotova. – Jaroslavl', 2009. – 229 l.
6. Galuzo, P. R. Osoznannaja samoreguliacija uchiebnoj dejatel'nosti studentov : monografija / P. R. Galuzo. – Grodno : GrGU, 2015. – 138 s.
7. Bondarchuk, Ye. V. Svjaz' samopoznaniya i samoaktualizacii studentov-pedagogov / Ye. V. Bondarchuk // Nauch. tr. Riesp. in-ta vyssh. shk. Ist. i psikhol.-ped. nauki. – Minsk, 2019. – Vyp. 19, ch. 3. – S. 64–72.
8. Vasil'jeva, Ye. M. Funkcional'no-dinamichieskije kharakteristiki professional'no-pedagogichieskogo samopoznaniya studentov-psikhologov [Elektronnyj riesurs] / Ye. M. Vasil'jeva, V. N. Dolmatova // Problemy sovriem. obrazovaniya : internet-zhurn. – 2018. – № 3. – S. 47–52. – Riezhim dostupa: <http://www.pmedu.ru>.
9. Fiel'dman, I. L. Analiz razvitija samopoznaniya studentov-psikhologov / I. L. Fiel'dman // Giercenovskije chtienija: psikhologichieskije issliedovanija v obrazovanii : materialy I Miezhdunar. nauch.-prakt. konf., Sankt-Pietierburg, 10–11 okt. 2018 g. : v 2 ch. / Ros. gos. pied. un-t im. A. I. Giercena ; pod obsch. ried. L. A. Cvietkovej, Ye. N. Volkovej, A. V. Mikliajevoj. – SPb. : RGPU im. A. I. Giercena, 2018. – Ch. 2. – S. 181–185.
10. Turbina, Ye. P. Formirovanije professional'noj motivacii studentov pedagogichieskogo vuza / Ye. P. Turbina // Viestn. Shadr. gos. pied. un-ta. – 2017. – № 1 (38). – S. 65–70.
11. Bondarchuk, Ye. V. Svjaz' motivacii studentov-pedagogov i uspeshnosti ikh uchiebnoj dejatel'nosti / Ye. V. Bondarchuk // Obrazovanije kak faktor razvitija intelliectual'no-nravstviennogo potenciala lichnosti i sovriemiennogo obshchestva : materialy VII miezhdunar. nauch. konf., Sankt-Pietierburg, 9–10 nojab. 2017 g. ; otv. ried. doc. M. I. Morozova. – SPb. : LGU im. A. S. Pushkina, 2017. – S. 262–266.
12. Miedviedskaja, Ye. I. Osobiennosti uchiebnykh motivov podrostkov s razlichnymi urovniami uspievajemosti / Ye. I. Miedviedskaja // Adukacija i vykhavannje. – 2012. – № 7. – S. 9–16.
13. Kalinovskaja, S. B. Pedagogichieskij kontrol' kak sriedstvo samovospitanija studentov / S. B. Kalinovskaja, L. K. Fortova // Pedagogika. – 2010. – № 1. – S. 114–116.
14. Ignat'jeva, Ye. Yu. Koncepcija pedagogichieskogo upravlienija uchiebnoj dejatel'nost'ju studentov v sovriemiennom vuzie / Ye. Yu. Ignat'jeva // Sib. pied. zhurn. – 2012. – № 2. – S. 39–44.
15. Rasskazova, Ye. I. Psikhologichieskije faktory samoreguliacii na raznykh etapakh vypolnienija uchiebnogo zadaniya / Ye. I. Rasskazova // Psikhol. zhurn. – 2011. – № 2. – S. 36–47.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 25.05.2021

УДК 159.98

Елена Владимировна Дробышевская*магістр псіхал. навук, асістэнт каф. сацыяльнай і педагогічнай псіхалогіі,
аспірант 3-го года навучэння каф. псіхалогіі**Гомельскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Францыска Скарыны***Alena Drobysheuskaya***Master of Psychological Sciences, Assistant of the Department of Social and Pedagogical Psychology,
3 Year Post-Graduate Student of the Department of Psychology**of the Francysk Skaryna Gomel State University**e-mail: drobalena91@mail.ru***ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ
КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО ОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

Поставлена задача проанализировать в современных психологических исследованиях представления о профессиональной деформации как факторе социально опасного поведения личности, а также изучить детерминант формирования патологических форм поведения, которые впоследствии способствуют возникновению профессиональной деформации. Проанализированы основные подходы к определению понятий «профессиональная деформация личности», «профессионализация», «аддиктивная социальная организация», «трудоголизм». Описаны результаты исследования представлений о природе психологических детерминант развития профессиональной деформации. Сделаны выводы, позволяющие по-новому посмотреть на специфику проявлений, природу и факторы, способствующие возникновению профессиональной деформации. Представлена оценка риска социально опасного поведения личности, подвергшейся профессиональной деформации. Статья ориентирована на специалистов в области профессионального развития и профессионального здоровья, психологов.

Ключевые слова: профессиональная деформация, личность, профессиональная деятельность, социально опасное поведение.

Professional Deformation as a Factor of Socially Dangerous Behavior of a Person

The article sets out the task of analyzing the concept of professional deformation as a factor of socially dangerous behavior of an individual in modern psychological research, as well as studying the determinants of the formation of pathological forms of behavior, which subsequently contribute to the emergence of professional deformation. The main approaches to the definition of the concepts of «professional deformation of a personality», «professionalization», «addictive social organization», «workaholism» are analyzed. The results of the study of ideas about the nature of psychological determinants of the development of professional deformation are described. Conclusions are made that allow a new look at the specifics of manifestations, the nature and factors contributing to the occurrence of professional deformation. The article presents an assessment of the risk of socially dangerous behavior of a person subjected to professional deformation. The article is aimed at specialists in the field of professional development and professional health, psychologists.

Key words: professional deformation, personality, professional activity, socially dangerous behavior.

Введение

Современный рынок труда отличается своей вариативностью и многоплановостью, предъявляя при этом повышенные требования к молодому специалисту. Невзирая на успехи научных исследований, в настоящее время человек не уменьшил временных затрат на свою профессиональную деятельность, а, наоборот, в некоторых сферах ра-

ботники стали больше времени проводить на рабочем месте, затрачивая на решение профессиональных проблем свое личное время. Столь длительное и интенсивное сосредоточение на предмете труда неизбежно сказывается на содержании сознания человека. Как пишет С. П. Безносков, «особенность предмета труда неизбежно оказывает свое влияние на психику человека, формирует или деформирует психику субъекта профессиональной деятельности» [1].

Одним из психологических механизмов формирования девиаций выступает аддиктивная модель поведения.

Научный руководитель – В. А. Поликарпов, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета

Целью данной работы является анализ представлений о профессиональной деформации как факторе социально опасного поведения личности в современных психологических исследованиях, а также изучение детерминант формирования патологических форм поведения, которые впоследствии влияют на возникновение профессиональной деформации.

Основная часть

Современная наука во всех своих направлениях и отраслях стремится к единой глобальной концепции – построению междисциплинарных связей в целях обеспечения сохранения человеческого потенциала. Проблема повышения работоспособности, профессиональной эффективности личности – одна из центральных в психологической науке. Каждый руководитель заинтересован в максимальном использовании личностного и профессионального потенциала его сотрудников, ведь это позволит его организации достигнуть необходимого результата. Обеспокоенность мирового научного сообщества проблемами сохранения интеллектуального потенциала вызвана также тем, что человечество страдает как соматически, так и психологически. Статистика говорит нам, что большинство болезней, известных человеку сегодня, молодеет, а часть из них вообще становится болезнью молодых людей трудоспособного возраста (алкоголизм, наркомания, и другие нехимические аддикции), что еще раз заставляет задуматься о будущем. Сегодня мы можем говорить об ухудшении не только физического здоровья людей, но и о других его аспектах: о психологическом, социальном и духовном здоровье.

Проблема состояния здоровья людей – это вызов современной науке, в т. ч. психологической, поскольку по-прежнему остаются нерешенными множество проблем теоретического и практического характера по сохранению и укреплению всех аспектов здоровья. Психологическое здоровье человека, качество его жизни и социальное самочувствие на сегодняшний день являются приоритетными направлениями в научных исследованиях. Состояние здоровья, как соматического, так и психологического, во многом определяет эффективность профессиональной деятельности. Однако также и

собственно профессиональная деятельность оказывает значительное влияние на состояние здоровья человека. Принцип единства сознания, деятельности и личности подтверждает тот факт, что, с одной стороны, профессиональная деятельность способствует формированию профессионально важных качеств личности, а с другой стороны, она несет в себе большой потенциал личностных нарушений.

Под социально опасным поведением понимают поведение, которое не согласуется с нормами, не соответствует ожиданиям группы или всего общества. Существуют различные подходы к объяснению природы девиаций. Биологическая и психологическая трактовки причин и природы отклонений связаны главным образом с особенностями личности человека, характеризующегося девиантностью в поведении. Сегодня биологические объяснения девиации фокусируются в основном на выявлении генетической предрасположенности к отклонениям. Психологи и социологи признают, что особенности личности и мотивы ее действий, несомненно, оказывают влияние на все виды отклоняющегося поведения. Но личностные факторы всегда самым тесным образом переплетаются с социальными факторами.

Для успешной конкуренции молодому специалисту требуется не только владеть профессиональными компетенциями, но и уметь планировать профессиональную карьеру, строить профессиональный путь, а также обладать специфическими психологическими качествами, позволяющими быть устойчивыми в столь требовательной социальной действительности. Существует необходимость обратить внимание научного сообщества к проблеме рисков и угроз возникновения аддикций и социально опасного поведения среди поколения молодых специалистов в условиях повышенных требований со стороны нанимателей и рынка труда. Требуется изучение современного состояния проблемы формирования профессиональной деформации как фактора риска социально опасного поведения личности с целью разработки мероприятий по профилактике аддиктивного поведения среди представителей молодого поколения специалистов.

По мнению Б. Киллинджер, специалисты, которые одержимы работой как единственной возможностью достижения признания и успеха, часто идут на конфликт, становятся жестокими и эгоистичными во взаимоотношениях. Само понятие трудоголизма рассматривается как негативный и сложный процесс, который в конечном счете влияет на способность индивида функционировать должным образом.

В некоторых исследованиях проявляются отдельные разногласия и противоречия во взглядах на трудоголизм. Например, трудоголизм рассматривается как зависимость (McMillan&O'Driscoll, 2006), как характерная личностная черта (Scotte, Moore&Miceli, 1997), как отношение к работе (Spence&Robbins, 1992), как синдром, характеризующий дисбаланс «работа – жизнь» (Aziz&Zickar, 2006).

Одна из причин таких разногласий заключается в том, что трудоголизм представляет собой сложный многомерный конструкт (Clark, Lelchok&Taylor, 2010). Очевидно, что люди могут перерабатывать по многим причинам: финансовые проблемы, неудачный брак, давление со стороны начальства, совокупность ценностных установок, принимаемых или разделяемых членами коллектива («организационная культура»), карьерный рост (фанатики, энтузиасты) и др.

На основании исследований К. Скотта были выделены три основные характеристики трудоголизма:

1) трудоголики тратят большую часть времени на работу, даже когда у них есть свобода действий;

2) трудоголики с неохотой заканчивают рабочий день, они постоянно думают о работе, «помешаны» на ней;

3) трудоголики работают не только на рабочем месте, но и дома, на отдыхе – везде, где бы они ни находились [2].

В таком виде трудоголизм интерпретируется как чрезмерная вовлеченность в работу, детерминированная положительными подкреплениями, например такими, как прибыль, социальное одобрение и высокий социальный статус. Неудачные отношения в семье, постоянные конфликты с близкими, материальные ценности также влияют на желание работать и проводить на работе определенное количество времени. Трудо-

голизм в этом случае может интерпретироваться как попытка компенсации низкой самооценки, которую могли породить завышенные требования родителей к ребенку в детстве, неоправданные родительские ожидания, когда ребенку внушают, что любовь можно только заслужить. Наиболее уязвимыми для аддиктивных социальных организаций как раз являются выходцы из дисфункциональных семей.

В целом такая организация не только снижает качество жизни своих сотрудников, но и сама по себе оказывается мало конкурентоспособной. Именно поэтому современные социальные психологи обращают внимание на необходимость исключения компаниями и фирмами факторов, способствующих развитию аддиктивных умонастроений, т. к. их наличие отрицательно сказывается на положительном функционировании коллектива.

Остановимся более подробно на роли профессиональной деформации в процессе профессионализации работника. Путь профессионального становления каждого будущего специалиста включает в себя несколько этапов, а именно, как писал Е. А. Климов, три хронологических периода:

1) допрофессиональное развитие (от рождения до 11–12 лет; выделяются стадии раннего детства, дошкольного детства, младшего школьного возраста от 7–8 до 11–12 лет);

2) выбор профессии (от 11–18 лет);

3) собственно профессиональное развитие (19–60 лет) [4].

Прохождение данного пути сопровождается кризисами профессиональных ожиданий, что представляет собой неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации. Причинами тому могут выступать трудности профессиональной адаптации (выстраивание взаимоотношений с разновозрастными коллегами, освоение новой ведущей деятельности – профессиональной; несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности).

Профессионализация – целостный непрерывный процесс становления личности специалиста, который начинается с момента выбора будущей профессии и заканчивается, когда человек прекращает активную трудовую деятельность. Каждый из этапов

профессионального становления сопряжен с рядом сложностей, которые необходимо преодолевать. Однако этап, наиболее подверженный изменениям в структуре личности, – это этап собственно профессионального развития. В процессе профессионализации личность сталкивается со специфическим комплексом противоречий, а именно степенью соответствия между личностью и профессией. Несоответствие ожиданий относительно будущей профессии и реальной картины профессиональной деятельности часто приводит к кризисным явлениям в самом начале профессионального пути будущего специалиста. Важным моментом в профилактике данных явлений в период профессиональной адаптации является работа по формированию реалистичной позиции студентов, будущих специалистов.

Понятие «профессиональная деформация» при всей его «очевидности» пока еще остается недостаточно концептуализированным, т. е. пока еще нет четкого и общепринятого его определения. Разные авторы используют часто близкие понятия, во многом близкие к понятию «профессиональная деформация», но одновременно отражающие и некоторое отличие. Под термином «профессиональная деформация» в современных исследованиях понимают негативные изменения личности работника, вызванные длительным выполнением одной и той же работы или спровоцированные противоречиями в труде (на уровне целей, ценностей, мотивов) различными неблагоприятными условиями труда, которые негативно сказываются как на эффективности выполняемой работы, так и на различных взаимоотношениях, возникающих как в процессе профессиональной деятельности (с коллегами, руководством, посетителями), так и во взаимоотношениях вне работы (с семьей, друзьями и другими людьми).

П. Сорокин выделил четыре вида деформации человека под влиянием профессии: деформация анатомического и соматического строения, внешних двигательных рефлексов в связи с деформацией его внешности, психических переживаний и всей психической личности человека, всего образа жизни человека. Проявлениями профессиональной деформации могут быть выученная беспомощность, профессиональные страхи, профессионально обусловлен-

ные акцентуации, синдром «профессионального выгорания», профессиональные стрессы (дистрессы) и др. [5].

Результаты и их обсуждение

С целью исследовать роль психологического здоровья личности как фактора профилактики профессиональной деформации, а также изучить природу отношения к различным событиям профессиональной деятельности со стороны работников, мотивации к тем или иным действиям, а также механизмов создания установок по отношению к происходящему, личности и другим людям было проведено исследование с использованием качественного метода – фокус-групп.

Фокус-группа – современный метод, один из качественных методов социально-психологических исследований, который представляет собой групповое фокусированное (полустандартизированное) интервью (Р. Мертоном, Г. Герцог).

В ходе фокус-групп также была проведена психологическая диагностика респондентов с использованием методики «Шкала организационного стресса (ШОС) Маклина», адаптированная Н. Е. Водопьяновой, с целью измерения восприимчивость к организационному стрессу.

Под организационным стрессом понимают психическое напряжение, связанное с преодолением несовершенства организационных условий труда, с высокими нагрузками при выполнении профессиональных обязанностей на рабочем месте в конкретной организационной структуре (в организации или в ее подразделении), а также с поиском новых неординарных решений при форс-мажорных обстоятельствах.

Для получения качественных данных о природе и специфике феномена «профессиональная деформация» нами было проведено исследование на базе Гомельской областной туберкулезной клинической больницы. Исследование включало проведение трех встреч в трех различных группах: мужской, смешанной и женской.

Мужская группа состояла из шести респондентов в возрасте 35–50 лет: три врача-реаниматолога, врач-эндоскопист, врач-отоларинголог и врач-хирург.

Смешанная группа включала в себя также шесть респондентов в возрасте 28–34

лет: четыре врача-реаниматолога и два врача-фтизиатра.

И женская группа состояла из шести респондентов в возрасте 35–50 лет – все врачи-фтизиатры.

Обработка информации осуществлялась с использованием контент-анализа. Для удобства анализа результаты диагностики восприимчивости к организационному стрессу представлены в таблице.

Таблица. – Результаты диагностики восприимчивости к организационному стрессу (методика «Шкала организационного стресса (ШОС) Маклина», адаптированная Н. Е. Водопьяновой)

Респондент	Группа		
	Мужская (стаж работы в профессии более 10 лет)	Женская (стаж работы в профессии более 10 лет)	Смешанная (стаж работы в профессии не более 5 лет)
1	46	40	48
	средняя стресс-толерантность		
2	56 высокая восприимчивость к организационному стрессу	44 средняя стресс-толерантность	56 высокая восприимчивость к организационному стрессу
3	58 высокая восприимчивость к организационному стрессу	46 средняя стресс-толерантность	52 высокая восприимчивость к организационному стрессу
4	49	46	52
	средняя стресс-толерантность		высокая восприимчивость к организационному стрессу
5	34 высокая толерантность к организационному стрессу	50	55
		высокая восприимчивость к организационному стрессу	
6	48 средняя стресс-толерантность	52 высокая восприимчивость к организационному стрессу	46 средняя стресс-толерантность

Проанализировав данные таблицы, мы можем сделать следующие выводы: среди представителей мужской группы высокую восприимчивость к организационному стрессу продемонстрировали 33 %, высокую толерантность – 33 %; в смешанной группе высокую восприимчивость к организационному стрессу продемонстрировали 71,4 %, высокая толерантность не выявлена; в женской группе высокая восприимчивость к организационному стрессу выявлена у 33 %, высокая толерантность не выявлена.

Сравнительный анализ показателей пяти субшкал показал, что наибольшие сложности представители трех групп испытывают в категории «гибкость поведения», что говорит об узкой вариативности поведенческих реакций, плохом подстраивании под условия проблемной ситуации, высокой роли в поведении стереотипных реакций, что может значительно осложнять выполнение профессиональных задач. Представители мужской группы имеют высокие баллы по шкале «широта интересов», что говорит о том, что происходит концентрация всех жизненных интересов только на профес-

сиональной деятельности, отсутствие хобби и других занятий приводит к появлению профессиональной деформации. Представителей женской и смешанной группы объединяет сложность в сфере «активность и продуктивность».

По результатам контент-анализа полученных данных можно сделать следующие выводы: мужская группа состояла из опытных медицинских работников, чей стаж превышал десять лет, они подчеркивали разделение понятий «профессиональная деформация» и «эмоциональное выгорание», разницу в их природе и, главное, их влияние на личность и профессиональную деятельность врача. Профессиональную деформацию они рассматривают как неизбежную часть профессионального становления, т. е. профессионализации специалиста, рассматривая ее как способ психологической подстройки к пребыванию в условиях постоянно воздействующей патологической среды (постоянное пребывание в ситуации эмоционального напряжения, смерть пациентов и т. д.). Женская группа отождествляет понятия «профессиональная деформа-

ция» и «эмоциональное выгорание». Женская группа испытывала наибольшие затруднения при ответах на вопросы, как меру профилактики больше предпочитала индивидуальную работу, в противоположность мужской группе, активно выделявших групповую работу.

Однако по результатам проведенного нами исследования были получены сведения, которые свидетельствуют не только о негативных изменениях в личности специалиста (именно такое толкование термина преобладает во взглядах современных авторов), но и профессионально полезные (речь идет о профессионализации личности, ее адаптации к выбранной профессии).

Как было указано выше, наиболее дезадаптированной оказались представители смещенной группы, работники, имеющие стаж работы не более пяти лет (высокая восприимчивость к организационному стрессу – 71,4%), в связи с этим считаем необходимым обратить внимание руководителей на риск формирования трудоголизма, как формы социально опасного поведения для представителей молодого поколения специалистов.

Заключение

Подводя итог анализу психологических детерминант развития профессиональной деформации, можно отметить, что проведенное исследование позволило нам увидеть изменения в структуре личности по ряду основных признаков: индивидуально-психологических, профессионально-деятельностных, социальных, а также психофизиологических – и выделить ряд факторов, оказывающих значимое воздействие:

1) индивидуально-психологический уровень: слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессии; нравственные дефекты и дезориентация личности; склонность к эмоциональной ригидности;

2) профессионально-деятельностный уровень: преимущественно негативное эмоциональное поле; экстремальные условия (необходимость принимать быстрые и предельно ответственные решения); повышенная ответственность; опасность для собственного здоровья и жизни;

3) социальный уровень: безусловно принимающее общение (общение с людьми в острых состояниях, а также столкновение

с хамством, манипулированием, что приводит к разочарованию и фрустрации);

4) психофизиологический уровень: синдром «профессионального выгорания»; интенсивное восприятие и переживание обстоятельств профессиональной деятельности.

Проанализировав современное состояние психологических исследований в области аддиктивного поведения, можно сделать вывод о существующем риске социально опасного поведения для представителей молодого поколения специалистов, попадающих под воздействие аддиктивных социальных организаций вследствие несформированности собственной эмоциональной устойчивости, продуктивной мотивации профессиональных достижений.

Для формирования устойчивости к аддиктивному поведению необходим целенаправленный психолого-педагогический процесс, включающий в себя несколько необходимых условий:

1) открытость (умение быть собой, признавать ошибки, просить прощения и прощать);

2) верность себе (умение жертвовать сиюминутным желанием ради достижения поставленной цели, сохранять и поддерживать другие виды деятельности, стремиться к ведению здорового образа жизни, самодисциплине);

3) верность людям (стремление к максимальной уязвимости, умение фокусироваться не на эмоциях, а на возникающих проблемных ситуациях, построение позитивного шаблона через личностные привязанности и позитивные коммуникации);

4) подотчетность (умение быть подотчетным в словах, мотивах, поступках), значимое участие в жизни общества (выход за рамки собственной я-концепции, позитивное влияние на жизнь и я-концепцию окружающих людей).

Аддикция, в т. ч. и трудоголизм, является результатом поврежденных взаимоотношений, выздоровление и освобождение от зависимости – результат налаживающихся отношений: с собой, с ближайшим окружением, с социумом. Обобщая полученные данные можно сделать вывод: целью профилактики профессиональной деформации является не исправление уже имеющихся нарушений, но избегание создания основ для развития психических состояний, спо-

собствующих развитию деформации. Причины деформации лежат в несформированности общей и профессиональной культуры, а в качестве личностных переменных выступают: уровень образования, уровень и характер трудовой мотивации, ценностные ориентации и установки, особенности реакции на стресс и др. Определение места и

роли профессиональной деформации как фактора социально опасного поведения личности еще раз подчеркивает для нас необходимость в разработке и внедрении в практику программ развития личностных ресурсов как средств психологической профилактики формирования аддиктивного поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Барабанщикова, В. В. Представления о вовлеченности в работу и трудовоголизме в современных психологических исследованиях / В. В. Барабанщикова, О. А. Климова // Нац. психол. журн. – 2015. – № 1 (17). – С. 52–60.
3. Wilson-Schaef, A. W. The addictive organization. Why we overwork, cover up, pick up pieces, please the boss and perpetuate sick organizations / A. W. Wilson-Schaef, D. Fassel. – San Francisco : Harper, 1988.
4. Климов, Е. А. Введение в психологию труда : учебник / Е. А. Климов. – М. : Юнити, 1998. – 350 с.
5. Полякова, О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О. Б. Полякова // Нац. психол. журн. – 2014. – № 1 (13). – С. 55–62.

REFERENCES

1. Biezsonov, S. P. Professional'naja dieformacija lichnosti / S. P. Biezsonov. – SPb. : Riech, 2004. – 272 s.
2. Barabanshchikova, V. V. Priedstavlienija o vovliechionnosti v rabotu i trudogolizmie v sovriemiennykh psikhologichieskikh issliedovanijakh / V. V. Barabanshchikova, O. A. Klimova // Nac. psikhol. zhurn. – 2015. – № 1 (17). – S. 52–60.
3. Wilson-Schaef, A. W. The addictive organization. Why we overwork, cover up, pick up pieces, please the boss and perpetuate sick organizations / A. W. Wilson-Schaef, D. Fassel. – San Francisco : Harper, 1988.
4. Klimov, Ye. A. Vviedienije v psikhologiju truda : uchiebnik / Ye. A. Klimov. – M. : Yuniti, 1998. – 350 s.
5. Poliakova, O. B. Katiegorija i struktura professional'nykh dieformacij / O. B. Poliakova // Nac. psikhol. zhurn. – 2014. – № 1 (13). – S. 55–62.

Рукапіс наступіть у редакцію 22.11.2021

УДК 159.922

Светлана Васильевна Головня

преподаватель-стажер каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Svetlana Golovnja

Teacher-Trainee of the Department of Psychology

at the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: sveta.golownia@mail.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ
В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Обсуждаются особенности взаимосвязи локуса контроля и копинг-стратегий в подростковом и юношеском возрасте. Эмпирически доказано, что третья часть обследуемых подростков характеризуется интернальным локусом контроля и продуктивным стилем совладания с трудностями. У подростков интернального типа значительно реже обнаруживаются непродуктивный и социальный копинг-стили. Более четверти респондентов рассматриваемой возрастной категории характеризуются экстернальным локусом контроля и ярко выраженными продуктивными копинг-стратегиями. Совсем незначительную долю среди обследуемых подростков составляют те, кому присущ экстернальный локус контроля в сочетании с непродуктивными формами совладания с трудностями. При обследовании другой возрастной категории было обнаружено, что менее половины юношей и девушек интернального типа применяют продуктивные копинг-стили. Примерно десятая часть респондентов юношеского возраста с интернальным локусом контроля склонна к использованию непродуктивных копинг-стратегий. Более четверти респондентов данного возраста с экстернальным типом чаще прибегают к продуктивным копинг-стилям. Менее десятой части молодых людей с экстернальным локусом контроля актуализируют непродуктивные формы копинга. Установлено, что доля подростков с непродуктивным копинг-стилем и экстернальным локусом контроля статистически значимо превышает долю подростков с аналогичным стилем совладающего поведения и локусом контроля.

Ключевые слова: локус контроля, интернальный локус контроля, экстернальный локус контроля, копинг-стратегии, копинг-стили, продуктивный копинг-стиль, непродуктивный копинг-стиль, социальный копинг-стиль.

**Interconnection between the Locus of Control and Coping Strategies
in Adolescence and Young People**

The article discusses the interconnection between the locus of control and coping strategies in adolescence and young people. It has been empirically proven that a third of the surveyed adolescents are characterized by an internal locus of control and a productive style of coping with difficulties. In adolescents of the internal type, unproductive and social coping styles are much less likely to be found. More than a quarter of the respondents in the age group under consideration are characterized by an external locus of control and productive coping strategies. And a very insignificant proportion among the surveyed adolescents are those who have an inherent external locus of control in combination with unproductive forms of coping with difficulties. When examining another age group, it was found that less than half of young men and women of the internal type use productive coping styles. Approximately one tenth of young respondents with an internal locus of control tend to use unproductive coping strategies. More than a quarter of respondents of this age with an external type more often resort to productive coping styles. Less than a tenth of young people with an external locus of control actualize unproductive forms of coping. It was statistically established that the proportion of individuals with an unproductive coping style and an external locus of control among adolescents statistically significantly exceeds the proportion of young people with a similar coping style and locus of control.

Key words: locus of control, internal locus of control, external locus of control, coping strategies, coping styles, productive coping style, unproductive coping style, social coping style.

Введение

В настоящее время уровень стресса, по мнению В. Бодрова, Р. Плутчика, Л. Вассермана и др., у представителей различных возрастных категорий значительно увели-

чивается [2]. На это оказывает влияние комплекс многочисленных факторов, к которым, в частности, относятся ускорение ритма жизни; превалирование вследствие этого отрицательных эмоциональных пере-

живаний; нехватка временных, финансовых и иных ресурсов; рост межличностных и внутриличностных конфликтов и т. д. Поэтому особую актуальность приобретает проблема изучения тех способов, с помощью которых люди преодолевают возникающие в их жизни стрессовые либо кризисные ситуации. Можно отметить также повышенный интерес многих исследователей к области проблематики «локуса контроля», т. е. внешнего либо внутреннего стиля атрибуции, который является определенной предпосылкой в использовании преобладающих стилей копинга. Не случайно в настоящее время наблюдается тенденция, которая проявляется в существенном обогащении методологического аппарата исследований в области изучения локуса контроля (А. Бодалев, С. Панталеон, В. Столин, Р. Вулри, Дж. Роттер, Д. Уотсон, Э. Боумел, Г. Обманова, М. Смирнова и др.), а также копинг-стратегий (Т. Крюкова, Б. Лонг, Э. Чанг, Т. Шевцова, С. Яковлева).

Мы выяснили, что локус контроля в социально-психологической литературе рассматривается как свойство личности приписывать свои успехи или неудачи преимущественно внутренним либо внешним факторам, а также как локализация волевого усилия индивида [4; 6]. Отсюда выделяют две разновидности локуса контроля – экстернальный (склонность приписывать результаты деятельности внешним факторам) и интернальный (склонность приписывать результаты деятельности внутренним факторам) [5]. При этом в качестве внешних факторов могут выступать такие, как определенное стечение обстоятельств, временные ресурсы, другие люди. К внутренним факторам относят уровень мотивации, темперамент, характер, способности, волевые процессы.

Копинг-стратегии представляют собой индивидуальные способы взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее логикой, значимостью и имеющимися психологическими ресурсами [3]. В настоящее время существует достаточно много классификаций копинг-стратегий. Из всех классификаций наиболее интересной и рациональной, на наш взгляд, считается вариант Р. Лазаруса и С. Фолкман, поскольку согласно данной классификации был разработан первый стандартизированный опрос-

ник по изучению копинга. Перечислим основные, выделенные авторами копинг-стратегии: *конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство/избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка* [1].

Кратко охарактеризуем фундаментальные аспекты каждой из них. *Конфронтация* заключается в том, что сопротивление проблеме оказывается субъектом с помощью не всегда конструктивной поведенческой активности. *Дистанцирование* – это борьба с отрицательными эмоциями путем понижения значимости ситуации, а также степени эмоциональной вовлеченности субъекта в нее. Сущность *самоконтроля* состоит в минимизации негативных тенденций за счет целенаправленного сдерживания и подавления эмоциональных проявлений, уменьшения степени их влияния на восприятие и оценку ситуации, а также выбора соответствующей стратегии поведения. *Поиск социальной поддержки* характеризуется разрешением проблемы с помощью вовлечения социальных (внешних) ресурсов. Благодаря стратегии *принятия ответственности* субъект осознает собственную значимость в возникновении проблемы и предпринимает активные действия, направленные на ее разрешение. Стратегия *бегства* ориентирована на борьбу личности с отрицательными переживаниями, тенденциями вследствие игнорирования проблемы по типу своеобразного уклонения: фантазирования, отрицания, отвлечения, неоправданных ожиданий и т. п. *Планирование решения проблемы* – это преодоление трудностей с помощью целенаправленной активности по анализу ситуации и возможных форм ее разрешения с опорой опираясь на объективные условия, прошлый имеющийся опыт и личностные ресурсы. *Положительная переоценка* предполагает борьбу с негативными переживаниями с помощью рассмотрения проблемы с позитивного ракурса, а также стимула для личностного роста [2].

Подростковый и юношеский возраст выступают как ключевые периоды в развитии и становлении личности, в ее «перерождении». Поэтому мы решили выяснить, существует ли взаимосвязь между локусом

контроля и копинг-стратегиями именно на данных возрастных этапах.

Для решения поставленной цели мы использовали ряд методик. Опросник исследования локуса контроля Дж. Роттера позволил нам выявить доминирующий локус контроля у представителей подросткового и юношеского возрастов. Методика представляет собой 29 утверждений (пунктов), каждый из которых состоит из двух противоположных суждений: одно из них характерно для людей с интернальным локусом контроля, другое – для респондентов экстернального типа. Опросник Р. Лазарус, С. Фолкман «Способы совладающего поведения» применялся нами для определения способов преодоления трудностей (копинг-стратегий) в различных сферах жизнедеятельности (трудности в обучении, трудно-

сти в общении, трудности в любви и т. д.). Для установления преобладающих копинг-стилей совладающего поведения была использована методика «Юношеская копинг-шкала» (адаптация Т. Крюковой).

Общую выборку исследования составили 100 человек в возрасте от 14 до 20 лет (по 50 человек, представлявших возрастные категории 14–15 лет (подростки) и 17–20 лет (студенты 1–3 курсов психолого-педагогического факультета).

Результаты и их обсуждение

Изучая особенности взаимосвязи между локусом контроля и копинг-стратегиями подростков, юношей и девушек, в первую очередь рассмотрим преимущественный локус контроля их личности (таблица 1).

Таблица 1. – Локус контроля респондентов

Возрастная категория	Локус контроля			
	экстернальный		интернальный	
	абсолютные значения	%	абсолютные значения	%
Подростки	25	50	25	50
Юноши/девушки	19	38	31	62
Всего	44		56	

Как следует из таблицы 1, у респондентов обеих возрастных категорий чаще обнаруживается интернальный локус контроля (56 %), чем экстернальный (44 %).

Перейдем к характеристике локуса контроля представителей подросткового возраста. Мы обнаружили, что половине подростков присущ экстернальный локус контроля, а второй половине респондентов данного возраста – интернальный локус контроля.

Отметим результаты исследования локуса контроля у представителей юношеского возраста: среди респондентов данной возрастной категории количество опрошенных интернального типа (62 %) выше, чем количество опрошенных с доминирующей экстернальностью (38 %).

Далее отметим результаты, полученные по тест-опроснику «Способы совладающего поведения (копинг-тест)» (Р. Лазарус, С. Фолкман). Представим данные по рассматриваемой нами методике относительно уровня выраженности копинг-стратегий в виде диаграмм (рисунки 1, 2).

Опираясь на рисунок 1, мы можем отметить, что для подростков характерна высокая степень выраженности по стратегиям «бегство/избегание» (40 %), конфронтация (34 %), а также «положительная переоценка» (32 %).

Все перечисленные формы копинга, согласно авторам данной методики, относятся к деструктивным. При этом низкий уровень выраженности включает в себя такие стратегии, как «планирование решения проблемы» (28 %), «поиск социальной поддержки» (20 %), которые, в свою очередь, относятся к конструктивным формам копинга.

Обобщив полученные данные, мы выявили, что обследуемые нами подростки в большей степени склонны к использованию деструктивных копинг-стратегий, в меньшей степени – конструктивных.

Далее выясним уровень выраженности копинг-стратегий у юношей и девушек (рисунок 2). Из данного рисунка следует, что у представителей юношеского возраста наиболее высокую степень выраженности имеют стратегии «планирование решения

проблемы» (38 %), а также «положительная переоценка» (38 %) и «бегство/избегание» (34 %). А низкие показатели по большей части присущи такой форме копинга, как конфронтация (32 %) и дистанцирование (24 %).

Следовательно, респондентам рассматриваемой нами возрастной категории присущ высокий и низкий уровни как конструктивных, так и деструктивных копинг-стратегий.

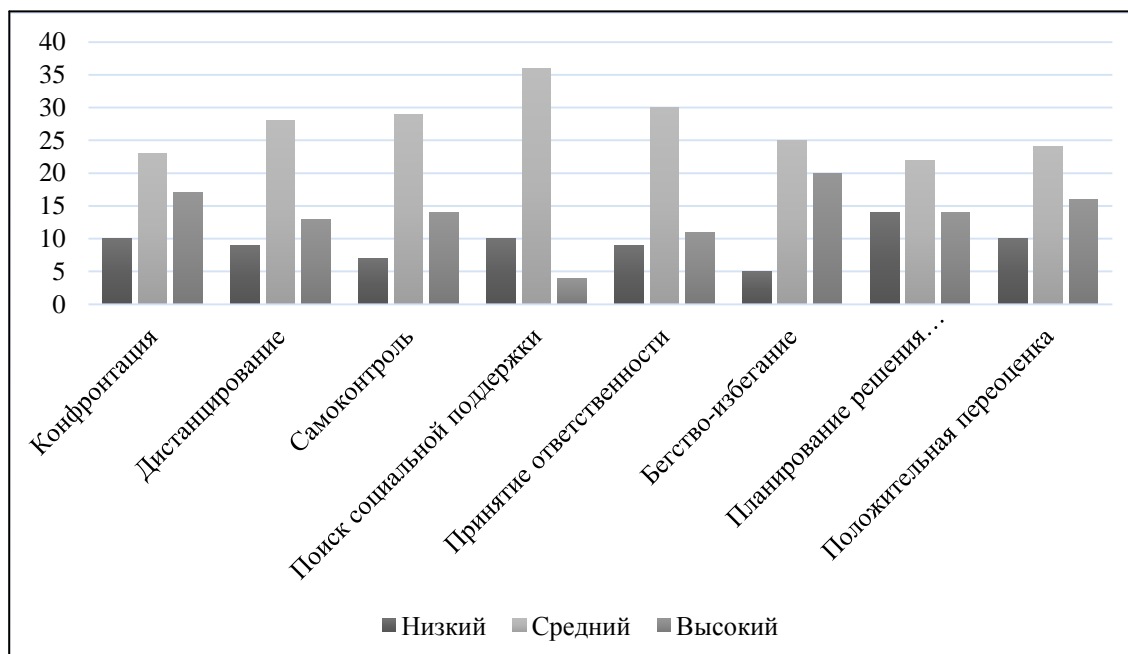


Рисунок 1. – Уровень выраженности копинг-стратегий подростков

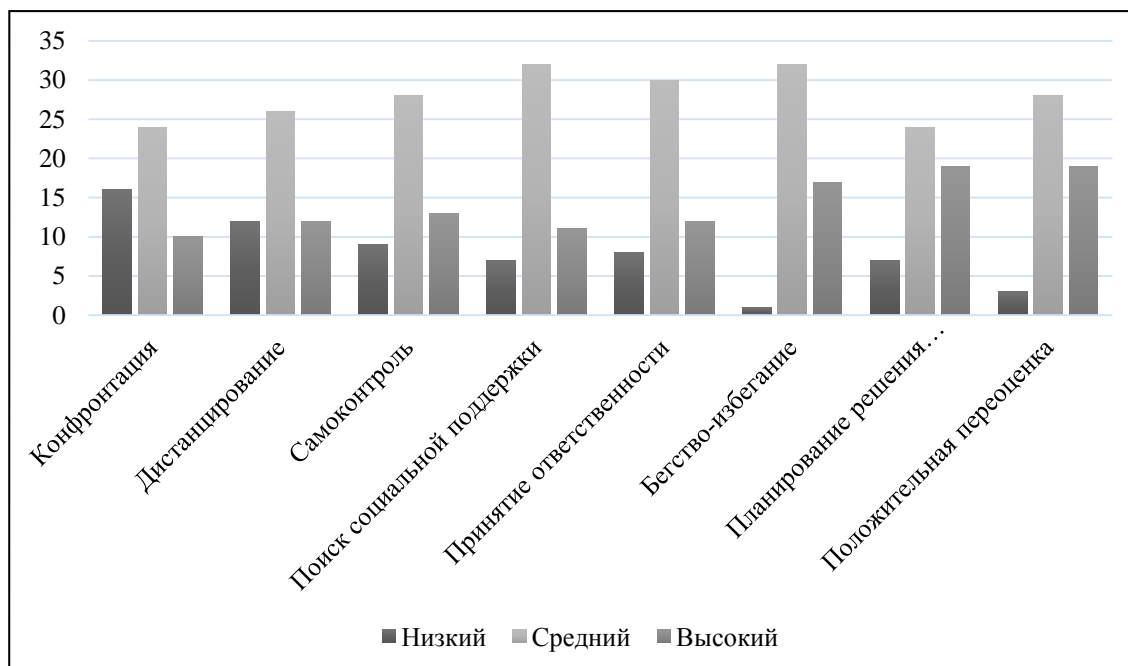


Рисунок 2. – Уровень выраженности копинг-стратегий у юношей и девушек

Далее проанализируем результаты, полученные с помощью методики «Юношеская копинг-шкала» (адаптация Т. Крю-

ковой). Начнем с описания того, какие стили совладающего поведения преобладают у респондентов (таблица 2).

Таблица 2. – Доминирующие копинг-стили респондентов

Возрастная категория	Группы копинг-стилей					
	продуктивные		непродуктивные		социальные	
	абсолютные значения	%	абсолютные значения	%	абсолютные значения	%
Подростки	28	56	16	32	6	12
Юноши/ девушки	35	70	10	20	5	10
Всего	63		26		11	

Как следует из таблицы 2, немногим более половины респондентов подросткового возраста (56 %) склонны к преимущественному использованию стратегий продуктивного копинг-стиля. Примерно у трети опрошенных (32 %) наблюдается тенденция к применению в качестве ведущих непродуктивных форм совладающего поведения. И весьма незначительное количество подростков, что составляет чуть более десятой части данной выборки (12 %), склонны к применению социальной формы копинг-стиля.

У представителей юношеского возраста в результате получилось несколько

иное распределение. Как мы видим, показатели по продуктивному копинг-стилю у молодых людей несколько выше, чем у подростков, что составляет большинство опрошиваемых (70 %). Непродуктивный стиль совладающего поведения присущ пятой части юношей и девушек. И, наконец, социальная форма копинга как доминирующая обнаруживается лишь у десятой доли обследуемых юношей и девушек.

Далее охарактеризуем результаты, которые были обнаружены нами в вопросах открытого типа этой методики. Полученные данные наглядно представлены на рисунках 3 и 4.



Рисунок 3. – Дополнительные средства по борьбе с трудностями у подростков

Как следует из рисунка 3, примерно третья часть подростков (36 %) не актуализирует у себя никаких дополнительных средств в трудных ситуациях. Почти четверть респондентов данного возраста (24 %) использует прогулки как метод борьбы со стрессами. При этом 16 % обследованных

подростков присущи общение с другими людьми, а 14 % респондентов – прослушивание музыки. Десятую часть опрошенных составляют подростки, которые прибегают к просмотру фильмов как способу снятия напряжения.



Рисунок 4. – Дополнительные средства по борьбе с трудностями у юношей и девушек

На рисунке 4 отражено, что пятая часть обследуемых молодых людей как метод снятия тревоги и прочего используют еду. И примерно столько же молодых людей (18%), согласно полученным результатам, не применяют других средств для решения проблем. У 16% респондентов данного возраста популярны прогулки, а также прослушивание музыки. Десятую часть составляют опрошенные, которые используют сон в качестве дополнительного средства. Незначительное количество обследованных

молодых людей применяют такие способы для борьбы с трудностями, как переключение (6%), общение (4%), игнорирование (2%), спорт (2%), дыхательные упражнения (2%), пение и танцы (2%), а также чтение книг (2%).

На заключительном этапе настоящего исследования осуществим сравнительный анализ полученных результатов. Полученные данные наглядно представлены в форме диаграмм (рисунки 5, 6).

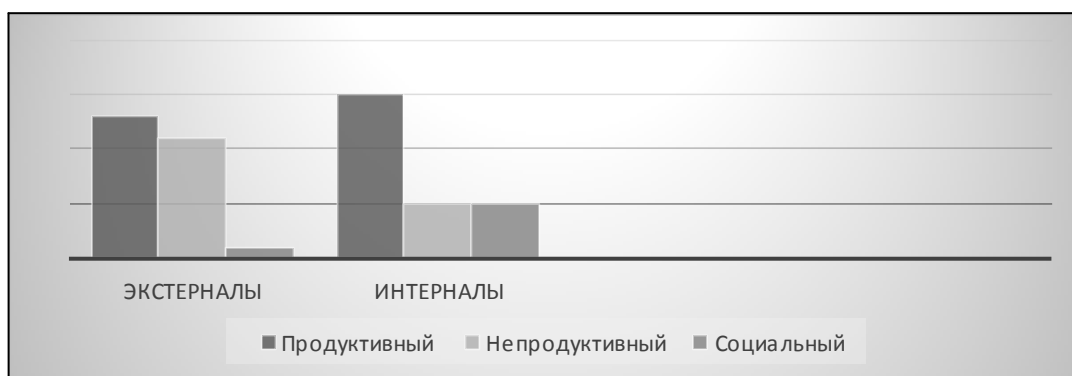


Рисунок 5. – Взаимосвязь между локусом контроля и копинг-стратегиями подростков

Как следует из рисунка 5, примерно третья часть подростков (30%) характеризуется интернальным локусом контроля и продуктивным стилем совладания с трудностями. При этом у подростков интернального типа значительно реже обнаруживаются непродуктивный и социальный копинг-стили

(по 10%). Более четверти респондентов подросткового возраста (26%) характеризуются экстернальным локусом контроля и продуктивными копинг-стратегиями. Около пятой части подростков с экстернальным локусом контроля (22%) прибегают к непродуктивным стилям совладания с трудно-

стями. И лишь один респондент данного возраста экстернального типа (2 %) использует социальный копинг-стиль.

Как следует из рисунка 6, 44 % юношей и девушек интернального типа применяют продуктивные копинг-стили. Примерно десятая часть респондентов с интернальным локусом контроля склонна к использованию непродуктивных копинг-стратегий. Незначительная часть опрошенных данного возраста (6 %) характеризуется сочетанием

интернального локуса контроля и социального копинг-стиля. Более четверти респондентов экстернального типа (26 %) чаще прибегают к продуктивным копинг-стилям. Менее десятой части молодых людей с экстернальным локусом контроля (8 %) склонны к использованию непродуктивных копинг-стратегий. Двое молодых людей экстернального типа (4 %) предпочитают социальные копинг-стили.

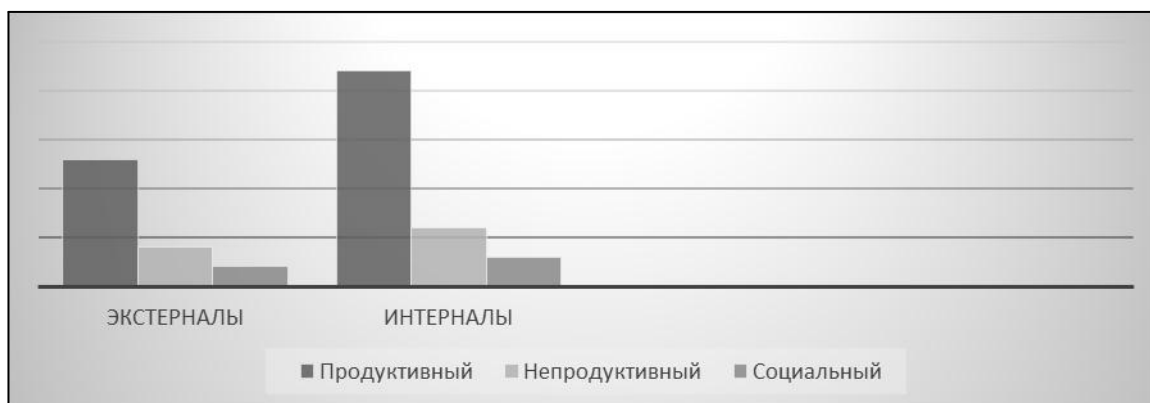


Рисунок 6. – Взаимосвязь между локусом контроля и копинг-стратегиями юношей и девушек

Теперь обобщим полученные данные с помощью расчета статистического критерия χ^2 -углового преобразования Фишера.

При сравнении нами двух возрастных категорий мы обнаружили следующие результаты. Доля лиц с непродуктивным копинг-стилем и экстернальным локусом контроля среди подростков превышает долю лиц с аналогичным стилем совладающего поведения и локусом контроля, но среди представителей юношеской категории ($\chi^2_{\text{эмп}} = 2,014$, при $p \leq 0,05$). В ходе расчета иных показателей относительно сопоставления двух разновидностей локуса контроля и различных форм копинга подтвердились гипотезы об отсутствии статистически значимых различий.

Полученные эмпирические данные подтверждают раннее высказанную теоретическую идею о том, что локус контроля имеет взаимосвязь с копинг-стратегиями личности среди подростков, а также юношей и девушек.

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить содержательные характеристики локуса контроля и копинг-

стратегий у представителей подросткового и юношеского возраста, а также взаимосвязи между содержанием данных феноменов.

В процессе выявления доминирующего локуса контроля было эмпирически доказано, что для респондентов в большей степени присущ интернальный локус контроля, чем экстернальный. И данные различия имеют статистическую значимость. При этом половина подростков характеризуется экстернальным локусом контроля, а другая половина – интернальным типом.

У юношей и девушек имеются довольно значительные расхождения с подростками, поскольку у них наблюдается иное распределение. Количество опрошиваемых с экстернальным локусом контроля составляет более трети, а с интернальным локусом контроля – большую часть респондентов юношеского возраста. Таким образом, среди юношей и девушек количество опрошиваемых интернального типа статистически значимо превышает количество молодых людей с доминированием экстернальности.

Эмпирическое исследование копинг-стратегий показало, что имеются возрастные различия в их применении. Так, мы вы-

явили, что практически половина подростков склонна к актуализации копинга по принятию ответственности и планированию решения проблемы. Самоконтроль преобладает примерно у пятой части обследуемых. Стратегии избегания, положительной переоценки, поиска социальной поддержки, конфронтации и дистанцирования присущи незначительному количеству подростков. Примерно у четверти юношей и девушек преобладает стратегия планирования решения проблемы. Практически пятой доле респондентов данного возраста присуща такая форма копинга, как самоконтроль. Чуть более десятой части опрошенных склонны к применению в трудных ситуациях стратегий по поиску социальной поддержки, принятия ответственности, а также положительной переоценки. У незначительной категории юношей и девушек доминируют такие формы копинга, как избегание, а также дистанцирование и конфронтация.

В процессе исследования установлены преобладающие стили совладающего поведения в подростковом и юношеском возрастах. Выявлено, что более половины подростков склонны к преимущественному использованию стратегий группы продуктивного копинг-стиля. К данному стилю относятся следующие формы копинга: решение проблемы, работа и достижения, духовность и позитивный фокус. Примерно у трети опрошенных наблюдается тенденция к рассмотрению непродуктивных форм совладающего поведения в качестве ведущих. Таковые включают в себя беспокойство, надежда на чудо, несовладание, разрядка, игнорирование проблемы, самообвинение, уход в себя, стремление отвлечься и отдохнуть, активный отдых. И весьма незначительное количество респондентов демонстрируют социальные формы копинг-стиля: поиск общественной поддержки, ставка на близких друзей, стремление принадлежать, общественные действия и обращение за

помощью к профессионалу. У представителей юношеского возраста в результате получилось несколько иное распределение. Это обнаруживается в том, что молодые люди несколько чаще используют продуктивные копинг-стили. Непродуктивный стиль совладающего поведения присущ пятой части юношей и девушек. И, наконец, социальная форма копинг-стиля как доминирующая обнаруживается лишь у десятой доли обследуемых.

Эмпирически доказано наличие взаимосвязи между локусом контроля и копинг-стилями. Ориентировочно третья часть подростков характеризуется интернальным локусом контроля и продуктивным стилем совладания с трудностями. У подростков интернального типа значительно реже обнаруживаются непродуктивный и социальный копинг-стили. Более четверти респондентов подросткового возраста характеризуются экстернальным локусом контроля и продуктивными копинг-стратегиями. Около пятой части подростков с экстернальным локусом контроля прибегают к непродуктивным стилям совладания с трудностями. Чуть менее половины юношей и девушек интернального типа применяют продуктивные копинг-стили. Примерно десятая часть респондентов юношеского возраста с интернальным локусом контроля склонна к использованию непродуктивных копинг-стратегий. Более четверти респондентов данного возраста с экстернальным типом чаще прибегают к продуктивным копинг-стилям. Менее десятой части молодых людей с экстернальным локусом контроля актуализируют непродуктивные формы копинга. При этом доля лиц с непродуктивным копинг-стилем и экстернальным локусом контроля среди подростков статистически значимо превышает долю лиц юношеского возраста с аналогичным стилем совладающего поведения и локусом контроля.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык // Журн. практ. психолога. – 2007. – № 3. – С. 93–112.
2. Лянцевич, А. В. Кризисная психология : учеб.-метод. комплекс / А. В. Лянцевич ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – 2-е изд., стер. – Брест : БрГУ, 2015. – 150 с.
3. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 20–30.

4. Петровский, А. В. Психология : учебник для вузов по пед. специальностям / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 1998. – 500 с.
5. Роттер, Д. Теория локуса контроля [Электронный ресурс] / Д. Роттер. – Режим доступа: <https://psychojournal.ru/psychologists/1424-dzhulian-rotter-teoriya-lokusa-kontrolya.html>. – Дата доступа: 14.03.2021.
6. Роттер, Д. Теории социального научения / Д. Роттер. – М. : Наука, 2002. – 280 с.

REFERENCES

1. Kriukova, T. L. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptacija mietodiki WCQ) / T. L. Kriukova, Ye. V. Kuftiak // Zhurn. prakt. psikhologa. – 2007. – № 3. – S. 93–112.
2. Liancevich, A. V. Krizisnaja psikhologija : uchieb.-mietod. kompleks / A. V. Liancevich ; Brest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. – 2-e izd., stier. – Brest : BrGU, 2015. – 150 s.
3. Nartova-Bochaver, S. K. «Coping behavior» v sistiemie poniatij psikhologii lichnosti / S. K. Nartova-Bochaver // Psichol. zhurn. – 1997. – T. 18, № 5. – S. 20–30.
4. Pietrovskij, A. V. Psikhologija : uchiebnik dlia vuzov po pied. special'nostiam / A. V. Peitrovskij, M. G. Yaroshevskij. – M. : Akadiemija, 1998. – 500 s.
5. Rotter, D. Tieorija lokusa kontrolija [Eliكتروнный riesurs] / D. Rotter. – Rezhim dostupa: <https://psychojournal.ru/psychologists/1424-dzhulian-rotter-teoriya-lokusa-kontrolya.html>. – Data dostupa: 14.03.2021.
6. Rotter, D. Tieorii social'nogo nauchienija / D. Rotter. – M. : Nauka, 2002. – 280 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 15.10.2021

ПАДЗЕІ

УДК 81-112.2

Ала Яўгенаўна Леванюк

*канд. філал. навук, дац., заг. каф. педагогікі пачатковай адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна*

Alla Levonyuk

*Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Head of the Department of Primary Education Pedagogy
of the Brest State University named after A. S. Pushkin
e-mail: levonyuk.alla@mail.ru*

СЛОВА ПРА НАСТАЎНІКА: НАВУКОВАЯ СПАДЧЫНА А. Я. МІХНЕВІЧА

Асвятляецца жыццё і навуковая дзейнасць доктара філалагічных навук, прафесара Арнольда Яфімавіча Міхневіча. Даецца характарыстыка разнастайным напрамкам яго навуковай спадчыны: разглядаюцца працы навукоўца ў галіне сінтаксісу, ідыяматыкі, афарыстыкі.

The Word about the Teacher: the Scientific Heritage of A. E. Mikhnevich

It is dedicated to the life and scientific activity of Doctor of Philology, Professor Arnold Yefimovich Mikhnevich. The author characterizes the diverse direction of his scientific heritage: the works of the scientist in the field of syntax, idiomatics, and aphoristics are considered.

*Навукі без з'урыстыкі, без нейкіх,
хоць маленькіх, але адкрыццяў
проста не існуе.
А. Я. Міхневіч*

Уводзіны

Быць светлым промнем для другіх, самому выпраменьваць святло – вось вышэйшае шчасце для чалавека, якога ён толькі можа дасягнуць. Гэтыя словы ў поўнай меры можна аднесці да Арнольда Яфімавіча Міхневіча. Гэтае імя ведае кожны філолаг у Рэспубліцы Беларусі і, мы перакананыя, за яе межамі. Доктар філалагічных навук, прафесар, акадэмік Міжнароднай акадэміі навук Еўразіі Арнольд Яфімавіч Міхневіч унёс значны ўклад у беларускае мовазнаўства, дзеля якога ён працаваў усё сваё сумленнае жыццё да апошняй яго хвіліны.

А. Я. Міхневіч нарадзіўся 9 верасня 1936 г. у Мінску ў сям'і ваеннаслужачага. У 1953 г. ён у Слоніме скончыў сярэдняю школу з залатым медалём, затым паступіў у Гомельскі дзяржаўны педагагічны інстытут імя В. П. Чкалава (1952–1958), дзе атрымаў кваліфікацыю «Настаўнік беларускай і рускай моў і літаратур». З 1960 па 1963 г. навучаўся ў аспірантуры Інстытута мовазнаўства імя Якуба Коласа Акадэміі навук БССР па спецыяльнасці «Беларуская мова». У 1993 г. Арнольд Яфімавіч скончыў спецакультэт

(англійская мова) у Мінскім дзяржаўным лінгвістычным універсітэце.

Лёс вядомага навукоўцы-філолага быў цесна звязаны з Інстытутам мовазнаўства імя Я. Коласа АН БССР (1963–1983), Мінскім інстытутам паліталогіі і сацыяльнага кіравання (1983–1991), Мінскім дзяржаўным лінгвістычным універсітэтам (1991–1995), Беларускай дзяржаўнай інстытутам праблем культуры (1995–2001), Прыватным інстытутам кіравання і прадпрымальніцтва (з 2002 г.), а таксама з Беларускай дзяржаўнай універсітэтам, дзе ён працаваў прафесарам кафедры сучаснай беларускай мовы (з 2001 г.). У 1963 г. Арнольд Яфімавіч абараніў кандыдацкую дысертацыю «Сінтаксічна непадзельныя словазлучэнні ў беларускай мове (трансфармацыйны аналіз)», а ў 1976 г. – доктарскую дысертацыю «Праблемы семантыка-сінтаксічнага даследавання беларускай мовы».

Навуковая спадчына А. Я. Міхневіча

Навуковая дзейнасць А. Я. Міхневіча вельмі маштабная і разнастайная. Пра гэта гавораць яго навуковыя выданні (каля 600)

па праблемах беларусістыкі, славістыкі, сацыялінгвістыкі, тэорыі і гісторыі мовазнаўства, педагогікі, культуралогіі: «Праблемы семантычнага сінтаксісу беларускай мовы» (Мінск, 1974); «Асноўныя тыпы сінтаксічных амонімаў у беларускай мове» (Мінск, 1976); «Сінтаксічная перабудова падпарадкавальных словазлучэнняў у сказе (тэксце)» (Мінск, 1978); «Функцыі мовы і маўлення і праблемы беларуска-рускага двухмоўя» (Мінск, 1982); «Слова ў яго адносінах да скрытаграматычных катэгорый» (Мінск, 1982); «Русско-белорусский разговорник» (Мінск, 1991); «Якуб Колас разважае, радзіць, смяецца... (Выбраныя выслоўі народнага песняра)» (Мінск, 2001); «Говорите правильно: Краткий словарь-справочник» (Мінск, 2001); «Нямецка-беларускі размоўнік» (ФРГ, Іена, 2003); «Ораторские арабески» (Мінск, 2003); «Алтар стала» (Мінск, 2003); «Беларускія народныя казкі. Серыя “Беларусам замежжа”» (Мінск, 2004); «Узнімем келіхі надзеі: маленькая энцыклапедыя звестак пра застолле, тосты, віно, звычай» (Брэст, 2011) і інш. Але свой творчы і навуковы шлях Арнольд Яфімавіч пачаў з даследавання сінтаксісу беларускай мовы.

Манаграфія «Праблемы семантыка-сінтаксічнага даследавання беларускай мовы» прысвечана даследаванню тэарэтычных пытанняў граматыкі беларускай мовы. У сваім даследаванні вучоны заўважае: «Няма іншага аспекту даследавання моўнай структуры, які выклікаў бы больш спрэчак, парадзіў больш гіпотэз і па-ранейшаму прыцягваў увагу мовазнаўцаў, чым праблема сувязі паміж семантыкай і сінтаксісам. Гэта найскладанейшая праблема сучаснай тэарэтычнай лінгвістыкі вызначае асноўную практычную задачу граматычных даследаванняў: распрацаваць тэорыю, якая б раскрывала сутнасць працэсаў узаемадзеяння семантыкі і сінтаксісу (лексікі і граматыкі)» [1, с. 3]. Аўтар слухна ўказаў на неабходнасць выдзялення дыферэнцыйных семантычных прыкмет для сінтаксічных адзінак, пабудовы сістэмы сінтаксічных значэнняў на аснове бінарных апазіцый, вырашэння праблемы эксплікацыі і імплікацыі ў сінтаксісе і інш. У мове паняццёнай катэгорыі адпавядае семантыка-сінтаксічная катэгорыя, а логіка-паняццёвым прыкметам пэўнага паняцця – дыферэнцыйныя семантычныя прыкметы моўных катэ-

горый. Метадам супастаўлення дыферэнцыяльных семантычных прыкмет семантыка-сінтаксічнай катэгорыі і дыферэнцыяльных семантычных прыкмет канкрэтнай сінтаксічнай канструкцыі можна вызначыць, якое лексіка-граматычнае значэнне выражае гэтая канструкцыя.

А. Я. Міхневіч фармулюе наступныя праблемы семантычнага сінтаксісу беларускай мовы: семантычная структура слова з пазіцыяй сінтаксісу, селекцыйныя катэгорыі, якія фарміруюць семантыка-сінтаксічныя класы слоў; спосабы выражэння селекцыйных значэнняў у беларускай мове; характар аналітызму граматычнага ладу; тэхніка эўрыстычнага аналізу граматычных з’яў; межы паміж граматыкай і лексікай (сінтаксісам і семантыкай), а таксама паміж марфалогіяй і сінтаксісам; семантыка-сінтаксічная стратыфікацыя слоўніка як адзін з аспектаў «скрытай» граматыкі; семантыка-сінтаксічныя апазіцыі класаў слоў і пытанне аб сістэмнасці лексікі; унутраная структура семантыка-сінтаксічнага класа слоў; структура значэння слова і ўзроўневая структура выказвання ў залежнасці ад ступені граматычнай абстракцыі; канструкцыйна-сінтаксічная аманімія і шматзначнасць у беларускай мове; суадносіны простых і складаных сінтаксічных структур [1, с. 21]. Акрэсленыя мовазнаўцам праблемы і сёння актуальныя для беларускага мовазнаўства.

На наш погляд, цікавай з’яўляецца заўвага вучонага адносна таго, што «прадметам сінтаксісу трэба прызнаць усе тыя аспекты, у якіх можа быць прадстаўлен яго аб’ект – працэс і вынікі моўнай намінацыі сітуацый. Сама сітуацыя, зразумела, не ўваходзіць у кампетэнцыю сінтаксісу, хоць яна пэўным чынам “прысутнічае” ў выказванні» [1, с. 14]. І працягвае: «Пытанне аб спалучальнасці адзінак мовы стала ў наш час адным з самых актуальных пытанняў граматыкі. Гэта звязана з пільнай увагай моваведаў да праблем моўнай семантыкі, у якой і схаваны законы спалучальнасці значэнняў слоў» [1, с. 15]. Значную ўвагу аўтар надае такой моўнай з’яве, як сінтаксічная аманімія. Міхневіч заўважае, што найлепшыя ўмовы для вывучэння шматлікіх існуючых і патэнцыяльна магчымых аманімічных сінтаксічных канструкцый стварае выкарыстанне такога граматычнага метаду, як трансфармацыйны аналіз. Пэўна, ён аднім з

першых пачаў выкарыстоўваць трансфармацыйны аналіз Н. Хомскага для вывучэння моўных з’яў беларускай мовы.

Не абышоў у сваёй навуковай дзейнасці прафесар А. Я. Міхневіч і такую цікавую з’яву, як ідыяматыка беларускай мовы. Ён заўважае, што лексіка-граматычныя і гістарычныя асаблівасці канкрэтнай мовы ў сваёй сукупнасці абумоўліваюць тую якасць гукавой і пісьмовай мовы (рэальна бачную толькі носьбітам іншай, у т. л. і роднаснай мовы), якая можа быць названа ідыяматычнасцю [2, с. 325–326]. Ідыяматыка любой мовы валодае як бы падвоенай індывідуальнасцю. Яна індывідуальная як з’ява сучаснай літаратурнай мовы, таму што кожны зварот з’яўляецца самастойнай часткай некалі актыўнай маўленчай мадэлі, якая з часам страціла сваю актуальнасць. Яна індывідуальная і як адлюстраванне якіх-небудзь нацыянальных рэалій, што складалі ў свой час самабытнасць культуры таго ці іншага народа. А індывідуальнае – як гэта ні парадасальна – з’яўляецца асабліва трывалай сувяззю пры ўзаемадзеянні народаў і іх культур, таму што менавіта індывідуальнае і з’яўляецца нацыянальнай «валютай» пры культурным узаемаабмене народаў. Кожнае слова ў кожнай мове ў вызначаны момант яго развіцця ўваходзіць у абмежаваную колькасць больш ці менш устойлівых спалучэнняў слоў, і ў кожнай мове ў вызначаны момант знаходзіцца абмежаваная колькасць спалучэнняў. Агульная лічба гэтых застылых ці ўстойлівых спалучэнняў для кожнай мовы адносна невялікая. У той жа час любая фраза, вымаўленая ці ўзятая з любога тэксту, поўнасцю з іх складаецца.

Гэтыя выразы ў большасці сваёй не супадаюць літаральна з адпаведнымі выразамі ў іншых мовах: часцей за ўсё яны адраўнаваюцца па сваёй граматычнай структуры; часам яны не маюць карэлятываў у іншых мовах, і таму іх нельга перакласці.

Ідыяматычнасць праяўляецца па-рознаму. Ідыяматычнымі з’яўляюцца найменні прадметаў матэрыяльнай культуры (*хлуд, бярозавік, чыгунка, лядоўня, світка, насоўка*); дзеянняў і стану (*усмакаваць, блюзіць, пасырэць* і інш.); з’яў прыроды, назваў жывёльнага, расліннага свету (*дзік, старадрэвіна, пярун*). Многія назвы расліннага і жывёльнага свету, набываючы ў той ці іншай мове пэўнае культуралагічнае значэнне, вы-

ступаюць сімвалам самой краіны, народа. Апрача ўсіх вышэйпералічаных моўных з’яў, што ўваходзяць у ідыяматыку асобнай мовы, асаблівае месца займаюць аўтарскія выслоўі. Яны належаць адначасова і сістэме мовы, і сістэме культуры.

Кожная мова захоўвае ў адзінках, якія набылі вобразна-метафарычнае, сімвалічнае значэнне, культурна значную для носьбітаў гэтай мовы інфармацыю, зберагае культуру як гістарычную памяць народа. Да такіх адзінак належаць і аўтарскія выслоўі. Яны могуць накіраваць чалавека на жыццёвы шлях, заспакоіць у бядзе, падштурнуць да барацьбы з перашкодамі. Таксама трэба сказаць і пра выхаваўчую ролю такіх 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 і да сістэмы культуры, з’яўляюцца такія ўласцівасці, як сэнсавая завершанасць, вобразнасць і лаканізм выражэння, прыналежнасць пэўнаму аўтару, уваходжанне ў культурную «спадчыну» асобы.

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. Такі збор быў выдадзены і Арнольдам Яфімавічам пад назвай «Якуб Колас разважае, радзіць, смяецца...». У кнізе ён слухна заўважае, што мастацкі свет Я. Коласа – гэта адбітак багацця, шматграннасці, разнастайнасці быцця беларусаў у XX ст.: нараджэнне і кананне чалавека, розум і душа беларуса, яго радасць і гора, надзеі і роспач, праца і вольны час, сэнс жыцця і вартасць учынкаў, характар і светапогляд [3, с. 4]. А. Я. Міхневіч адзначае, што Я. Колас вельмі любіў афарыстыку: «Але галоўнае сведчанне ўвагі Якуба Коласа да малых жанраў літаратуры – сама колькасць афарыстычных выказванняў у яго творах, іх лаканічнасць, адшліфаванасць формы, абагульняючы характар

зместу, што выходзіць за сэнсавыя межы кантэксту, у якім яны нарадзіліся і жылі, і сам па сабе ахоплівае “сутокі неба і зямлі”: духоўны свет чалавека і яго практычную дзейнасць, мары і філасофію, побыт і чалавечыя ўзаемадачыненні, мараль і закон» [3, с. 7]. У гэтым зборы мы чытаем яркія словы вялікага песняра: *Кожны народ мае свой твар; Жанчына – душа мужчыны; яна наша натхненніца на вялікія справы; Мары і сапраўднасць – вельмі розныя рэчы; Перабыў свой час – і квіта...; Ніколі не марнуйце чужога жыцця і шчасця; Эх ты, жыццё, жыццё людское! Няма табе, няма спакою...; Смерць – пачатак новага жыцця; Свет і жыцце мнагалучны і мнагавобразны, выключны; А ў кожным дрэве свае спевы...; Добра быць у дарозе, якую ты сам сабе выбіраеш!* і інш.

Сапраўды, гартуючы гэтую кніжку, пераконваемся ў філасофскай, культурнай, жыццёвай вартасці выслоўяў Я. Коласа, у іх глыбіннай значнасці для роздзума аб жыцці, для фарміравання этнацыянальнага светаўспрымання і ўсялюдскасці духоўнасці, для нашых сённяшніх ацэнак і рашэнняў. І ўсё гэтае багацце рупліва сабраў для нас А. Я. Міхневіч.

Працы А. Я. Міхневіча ўзбагацілі не толькі айчынае, але і рускае мовазнаўства. Сярод кніжных выданняў па праблемах рускай мовы вызначаецца «Русский язык в Белоруссии» (Мінск, 1985), «Культура русской речи в вопросах и ответах» (Мінск, 1996), аўтарам шэрагу раздзелаў якіх ён з’яўляецца. Трэба ўгадаць і хрэстаматыю «Рассказы о русском языке» (Мінск, 1985), а таксама сумесную з Г. В. Параскевіч працу «Русская орфоэпия» (Мінск, 1994).

Даследаваў вучоны і сацыялінгвістыку, разгляду тэарэтычных і практычных праблем якой ён прысвяціў звыш пяці дзясяткаў сваіх работ. Гэта перш за ўсё раздзел «Функцыі мовы і маўлення і праблема беларуска-рускага двухмоўя» ў зборніку «Пытанні білінгвізму і ўзаемадзеяння моў» (Мінск, 1982, С. 50–75), а таксама манаграфія «Общество – язык – политика» (Мінск, 1988), напісаная ў сааўтарстве з А. А. Лукашанцам і В. К. Шчэрбіным. Наватарства поглядаў А. Я. Міхневіча на сучасную сацыялінгвістыку адлюстроўваецца ў працах «О языковом и лингвистическом статусе “нациолекта”» (сб. «Вариантность как свой-

ство языковой системы» (Мінск, 1982). Шэраг работ прысвечаны супастаўляльнаму вывучэнню беларускай, рускай і іншых славянскіх моў.

І яшчэ цікавы факт з творчасці А. Я. Міхневіча. Мала хто ведае, што яго творчы псеўданім – Януш Няміга. Навуковец збіраў не толькі выслоўі, але і тосты, анекдоты, прытчы, цікавыя звесткі пра застоле, віно, звычаі. Яго маленькая энцыклапедыя такіх звестак мае назву «Узнёмем келіхі надзеі!». Гэта радок з верша Расула Гамзатава «Тры горскія тосты». Яны вельмі добра адлюстроўваюць агульную думку гэтага выдання. У гэтай кнізе аўтар імкнецца прыцягнуць увагу чытача «да адной з істотных сфер чалавечага быцця – застоля як важнай старонкі культуры ў яе гістарычным аспекце, а таксама сучаснага кірунку народнай творчасці беларусаў» [4, с. 3]. Змест гэтай кніжкі не вычэрпвае бясконца разнастайнай, шматпланавай тэмы «Чалавек і віно». Але літаратурна-гістарычны пошук і фальклорнае збіральніцтва ў гэтай галіне можа весціся ў самых розных напрамках – ад біблейскіх тэкстаў да найноўшых народных твораў, ад легенд і паданняў да жартаў сучасных прамоўцаў: «Аўтар-складальнік “маленькай энцыклапедыі” спадзяецца, што яна паслужыць для цікаўных уводзінамі ў “рэальны свет віна” (М. К. Мамардашвілі) і мноства маральных і іншых праблем, што ўзнікаюць у сувязі з гэтым “светам”» [4, с. 3]. Для прыклада прывядзем першы артыкул з энцыклапедыі. Ён носіць назву «А каб вас...»: «У раздзеле “Стрэча” Купалавай паэмы “Яна і я” чытаем такія радкі:

...А каб вас злыя не змаглі заломы!

А каб не зналі душы вашы ран!

А каб вас не кранулі буры, громы!

А каб к сабе не вабіў вас курган!

Чым не тост-замова – з высокай паэзіі, у народным духу, на філасофскім узлёце?!» [4, с. 6].

Дарэчы, усе артыкулы ў энцыклапедыі размешчаны па алфавіце. Тут даецца тлумачэнне такім паняццям, як анекдот, афарызм, банкет, бірэдкель, гумар, мастацкі тост і інш. Таксама можна набыць звесткі пра такія знакамітыя постаці, як Ф. Аліева, Асклепід, Дж. Байран, Я. Брыль, Вазех, Вергілій, К. Гальдоні і інш. Нарэшце, гэты твор будзе карысны і для студэнтаў, якія цікавяцца пытаннямі сучаснай народнай твор-

часці, таму што гэта своеасаблівы філалагічны дапаможнік у іх літаратурна-фалькларыстычнай працы.

Заклучэнне

Цяжка пералічыць зробленае А. Я. Міхневічам для беларускай навукі. Яго дасле-

даванні сталі падмуркам далейшай распрацоўкі праблем айчыннага мовазнаўства. У маі 2020 г. А. Я. Міхневіча не стала, але ён у сваім жыцці заўсёды карыстаўся афарызмам Я. Коласа: «Жыць, што б там ні стала! Вось заключны акорд усяго складанага комплексу жыцця...».

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Міхневіч, А. Я. Праблемы семантыка-сінтаксічнага даследавання беларускай мовы / А. Я. Міхневіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1976. – 264 с.
2. Кривицкий, А. А. Белорусский язык для говорящих по-русски / А. А. Кривицкий, А. Е. Михневич, А. Н. Подлужный. – Мінск : Выш. шк., 1990. – 368 с.
3. Міхневіч, А. Я. Якуб Колас разважае, радзіць, смяецца... (Выбраныя выслоўі народнага песняра) / А. Я. Міхневіч. – Мінск : БелДІПК, 2002. – 108 с.
4. Няміга, Я. Узнімем келіхі надзеі. Маленькая энцыклапедыя звестак пра застолле, тосты, віно, звычай / Я. Няміга. – Брэст : БрДУ, 2011. – 132 с.

REFERENCES

1. Mikhnevich, A. Ya. Prablomy siemantyka-sintaksichnaha dasliedavannia bielaruskaj movy / A. Ya. Mikhnevich. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1976. – 264 s.
2. Krivickij, A. A. Bieloruskij jazyk dlja govoriashchikh po-russki / A. A. Krivickij, A. Ye. Mikhnevich, A. N. Podluzhnyj. – Minsk : Vysh. shk., 1990. – 368 s.
3. Mikhnevich, A. Ya. Yakub Kolas razvazhaje, radzic', smiajecca... (Vybranyja vysloui narodnaha piesniara) / A. Ya. Mikhnevich. – Minsk : BielDIPK, 2002. – 108 s.
4. Niamiha, Ya. Uznimiem kielikhi nadziei. Malien'kaja encyklapiedyja zviestak pra zastollie, tosty, vino, zvychai / Ya. Niamiha. – Brest : BrDU, 2011. – 132 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.06.2021

ПРАЧУЛАЕ СЛОВА ЛЮБОВІ ДА БАЦЬКАЎШЧЫНЫ

Шур, В. В. *Малая і вялікая радзіма ў анамастыконе пісьменнікаў* / В. В. Шур, В. Р. Слівец. – Мазыр : МДПУ імя І. П. Шамякіна, 2019. – 171 с.

Без адчування малой зямлі
няма адчування вялікай.

І. Шамякін



У Беларусі 2018–2020 гг. прайшлі пад знакам малой радзімы. Глыбіня і шчырасць гэтай тэмы не пакінула аб'якавымі навукоўцаў. У 2019 г. выйшла манаграфія мазырскіх вучоных «Малая і вялікая радзіма ў анамастыконе пісьменнікаў». Аўтары даследавання – прафесар, доктар філалагічных навук Васіль Васільевіч Шур, навуковая спадчына якога складае больш за 350 прац па анамастыцы, лінгвістычным краязнаўстве, радзімазнаўстве, і малады анаматалаг Вольга Рыгораўна Слівец.

Для большасці таленавітых творцаў пачуццё Радзімы – краіны, Айчыны – неад'емнае ад пачуцця малой радзімы – родных мясцін, рэгіёна, горада, вёскі.

Даследаванне В. В. Шура і В. Р. Слівец прысвечана «аналізу анамастыкону твораў беларускіх пісьменнікаў, у якіх онімы малой радзімы мастакоў (рэальныя або падпраўленыя, а ў тэкстах пісьменнікаў яны онімы-паэтонімы) з'яўляюцца ключавымі, вызначальнымі кампанентамі мастацкіх тэкстаў». Аўтары манаграфіі разглядаюць, як на анамастычным узроўні рэалізуюцца матывы малой радзімы ў творах Якуба Ко-

ласа, Івана Мележа, Івана Навуменкі, Уладзіміра Верамейчыка, Галіны Дашкевіч і іншых пісьменнікаў. Творчасць любога аўтара звязана з яго біяграфіяй, адным з важных бакоў якой лічыцца месца, дзе пісьменнік нарадзіўся і правёў дзіцячыя, юнацкія гады – інакш кажучы, яго малая радзіма. Для таленавітых творцаў гэта не проста топас, гэта атмасфера, у якой праходзіла іх сталенне, людзі, якія паўплывалі на развіццё будучых пісьменнікаў. Убачанае і пачутае ў дзіцячыя і юнацкія гады застаецца на ўсё жыццё з кожным чалавекам, а мастак, здольны ўвасобіць свае перажыванні ў вобраз, часта выкарыстоўвае ўражанні маленства і юнацтва ў сваіх творах. Вобраз малой радзімы, прапушчаны праз суб'ектыўнае ўспрыманне, уваходзіць ў многія літаратурныя творы класікаў і сучасных аўтараў.

Глыбокае веданне жыцця і творчасці Івана Мележа дазволіла Васілю Шуру выявіць матывы малой радзімы ў анамастыконе твораў народнага пісьменніка Беларусі. Даследчык адзначае высокую канцэнтрацыю тапонімаў Усходняга Палесся ў мастацкіх творах І. Мележа: *Рэчыца, Васілевічы, Хойнікі, Брагін, Князьца, Тунеўшчына, Каранёўка, Луцішчы, Паўлаў круг* і інш. Аналізуючы тапанімікон твораў класіка, навуковец вылучае рэальныя тапонімы, што адлюстроўваюць геаграфію родных мясцін (*Глінішчы, Ламачы, Мазыр, Тульгавічы, Юравічы*), і відазмененыя, перайначаныя такім чынам, каб трапна перадаць прыродны свет, побыт жыхароў Хойніцкага Палесся (*Курані, Алешнікі, Хвойнае*). В. Шур адзначае: «Выбіраючы тапонімы для стварэння адпаведнага каларыту, уласцівага для Усходняга Палесся 30-х гг. ХХ ст., пісьменнік трапна падбіраў у неабходных выпадках і адпаведныя анамастычныя адзінкі, якія нярэдка адным словам – тапонімам, а дакладней, яго апелятывам стваралі праўдападобнае ўяўленне ў чытача пра ландшафт, аб'ект, мясцовасць, што апісаны ў яго ра-

манах. Параўн.: *курэнь* – буда з галля, саломы ці тонкага бяввення для часовага жылля, шалаш». В. Шур абагульняе інфармацыю аб прататыпах герояў «Палескай хронікі»: «Знакаміты Апейка – “увасабленне тагачасных перамен”, узяты пісьменнікам з самога жыцця, меў і прататыпа – *Нічыпара Ануфрыевіча Белскага*, родам з вёскі *Глінішчы*, добрага знаёмага Івана Паўлавіча. Землякі і знаёмыя пісьменніка, перачытваючы старонкі яго «Палескай хронікі», пазнаюць і іншых персанажаў, прататыпы якіх жылі ў Глінішчах, Хойніках, Алексічах, Юравічах. Гэта *Зайчык*, *Нохім*, *Годля* і інш., што сталі героямі палескіх раманаў пад сваімі імёнамі і прозвішчамі». Цікавасць выклікаюць прадстаўленыя ў манаграфіі звесткі пра гісторыю сімвалічных загаловаў «Палескай хронікі».

Аналізуючы анамастыкон Мазырскага Палесся ў творах Уладзіміра Верамейчыка («*рыцара яе Вялікасі Прыпяці*», «*лірніка Палесся*»), В. Шур падкрэслівае, што вызначальная рыса творчай манеры паэта – ужыванне ў творах палескіх гідронімаў (*Славечна*, *Піціч*, *Прыпяць*), айконімаў (*Рэчыца*, *Барбароў*, *Перароў*, *Тураў*, *Мазыр*, *Васілевічы*), уключэнне іх у склад заглаўкаў (вершы-прысвячэнні «*Васілевічы*», «*Мазыр*», «*Гомелю*», «*Прыпяць*», «*Славечна*», «*Мазырскі кірмаш*»). Онімы Мазырскага Палесся становяцца ключавымі словамі твораў У. Верамейчыка, выклікаюць у дасведчанага чытача гістарычныя, культуралагічныя, этнаграфічныя асацыяцыі. В. Шур адзначае, што, пішучы мастацкую гісторыю Палесся, Уладзімір Верамейчык працягвае традыцыі слаўтых папярэднікаў – асветніка-манаха Кірылы Тураўскага, мазырскага шляхціца, патрыёта Івана Мясешкі, навукоўца Паўла Шпілеўскага. Разглядаючы запамінальны анамастыкон сатырычных твораў У. Верамейчыка, анаталаг робіць трапныя заўвагі аб семантыцы і канатацыйных прырашчэннях гаваркіх онімаў: паэт *Харэй Пятровіч Рыфмавіч*, хабарнік *Васіль Хануга*, калгас «*Сізіфава праца*», кантора «*Рэмітань*».

Вольга Слівец даследуе анамастычную прастору мастацка-біяграфічнай прозы Віктара Карамазова, прысвечанай жыццю і творчасці жывапісцаў В. Бялыніцкага-Бірулі, А. Бархаткова, Г. Вашчанкі, А. Вырвы, М. Неўрава. Дамінуючым у творах адзначанага мастацкага накірунку з’яўляецца анамастыкон Магілёўшчыны, што абумоўлена фактамі біяграфіі жывапісцаў. Мастацкае асэнсаванне канатацыйна насычаных рэгіянальных назваў (*Бялынічы*, *Крынкі*, *Друць*, *Быстрэя*, *Беседзь*, *Красна-полле*, *Няшчэрда*, *Касцюковічы*, *Шчыглоўка*, *Лыскаўшчына*, *Чыкалавічы*, *Калыбань*, *Крычаў* і інш.), узбагачаных эмацыйнымі прырашчэннямі, фарміруе агульны гісторыка-культурны фон дзеяння. Сімвалічны вобраз малой радзімы ў кантэксце мастацкіх біяграфій жывапісцаў пераасэнсоўваецца ў іншыя вобразы, якія ўзбагачаюць яго значэнне. Такімі з’яўляюцца, напрыклад, язычніцкія вобразы, характэрныя для мясцовых народных паданняў, што адлюстроўваюць духоўную культуру палешукоў, увасобленую ў жывапісных палотнах Г. Вашчанкі («*Лель і Лель*», «*Жыцень*», «*Купалінка*», «*Беражніца*», «*Ярыла*»).

Уражвае скрупулёзнасць працы даследчыкаў, якія сабралі найбагацейшы матэрыял не толькі пра літаратурны іменаслоў, але і пра таленавітых пісьменнікаў, вядомых грамадскіх дзеячаў, палітыкаў, акцёраў, рэжысёраў, пра насычанае падзеямі культурнае жыццё роднага Палесся. Кніга прасякнута шчырай любоўю да Бацькаўшчыны, глыбокай павагай да землякоў, творчасць якіх непарыўна звязана з самабытнай народнай культурай.

Манаграфія прызначаецца навуковым супрацоўнікам, магістрантам, аспірантам, студэнтам гуманітарных факультэтаў, вучням, настаўнікам. Зборнік уключае кароткі слоўнік анамастычных тэрмінаў, што робіць яго зручным для карыстання. Кніга дапаможа далучыць маладых беларусаў да ўнікальнай духоўнай спадчыны Палесся, паглыбіць веды пра Бацькаўшчыну, выкарыстоўваючы мясцовы матэрыял.

Святлана Бут-Гусіім

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 адным экзэмпляры аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша (не меней за 14 000 знакаў), у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc, *.docx ці *.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.;
- міжрадковы 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. Усе малюнкi і фотаздымкі павінны быць толькі ў чорна-белым выкананні. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 (у рэдакцыі загада 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. боб.]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносака.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў (аўтараў не больш, чым 5) на мове артыкула;
- звесткі пра аўтара/аўтараў (навуковая ступень, званне, пасада, месца працы/вучобы) на мове артыкула;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- звесткі пра аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- e-mail аўтара/аўтараў;
- назва артыкула на мове артыкула;
- анатацыя ў аб'ёме 100–150 слоў і ключавыя словы на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- назва артыкула на англійскай мове;
- анатацыя і ключавыя словы на англійскай мове.

Звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы ўнізе.

Асноўны тэкст структуравецца ў адпаведнасці з патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў:

- Уводзіны (пастапоўка мэты і задач даследавання).
- Асноўная частка (матэрыялы і метады даследавання; вынікі і іх абмеркаванне).
- Заклучэнне (фармулююцца асноўныя вынікі даследавання, указваецца іх навізна, магчымасці выкарыстання).
- Спіс выкарыстанай літаратуры; спіс літаратуры павінен уключаць не больш за 20–22 крыніцы і абавязкова ўтрымліваць публікацыі, у тым ліку замежныя, па тэме даследавання за апошнія 10 гадоў.
- References – спіс выкарыстанай літаратуры, які прадубліраваны лацінскім алфавітам (колькасць крыніц, прыведзеных у спісе і ў References, павінна супадаць).

Да рукапісу артыкула абавязкова дадаюцца:

- выліска 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).

Усе артыкулы абавязкова праходзяць «сляпое» рэцэнзаванне. Рукапісы, аформленыя не ў адпаведнасці з выкладзенымі правіламі, рэдкалегія не разглядае і не вяртае. Аўтары нясуць адказнасць за змест прадстаўленага матэрыялу.

Рукапіс артыкула і дакументы дасылаць на адрас: 224016, г. Брэст, бульвар Касманаўтаў, 21, рэдакцыя часопіса «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта», электронны варыянт артыкула накіроўваць на e-mail: vesnik@brsu.brest.by.

Карэктары *А. А. Іванюк, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *С. М. Мініч, Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друку 31.12.2021. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 26,04. Ул.-выд. арк. 19,78. Тыраж 100 экз. Заказ № 397.

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.