

# Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

*Рэдакцыйная калегія*

*галоўны рэдактар*

А. М. Сендзер

*намеснік галоўнага рэдактара*

С. А. Марзан

*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)  
У. В. Гніламедаў (Беларусь)  
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)  
Т. А. Кавальчук (Беларусь)  
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. Петракоў (Расія)  
В. І. Сянкевіч (Беларусь)  
Фан Шэнлянь (Беларусь)  
І. А. Фурманаў (Беларусь)  
Чэнь Чунься (Беларусь)  
І. А. Швед (Беларусь)  
І. Ф. Штэйнер (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 тры разы ў год

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

**№ 1 / 2023**

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 28.01.2022 № 14  
(са змяненнямі, унесенымі загадам ВАК ад 24.08.2022 № 227)  
часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»  
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны  
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь  
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2022 г.  
па філалагічных, педагагічных і псіхалагічных навуках

◇ ◇ ◇

У адпаведнасці з дагаворам паміж установай адукацыі  
«Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»  
і ТАА «Навуковая электронная бібліятэка» (ліцэнзійны дагавор  
№ 457-11/2020 ад 03.11.2020) часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»  
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія»  
размяшчаецца на платформе eLIBRARY.RU  
і ўключаны ў Расійскі індэкс навуковага цытавання (РІНЦ)

# ЗМЕСТ

## ФІЛАЛОГІЯ

|   |    |
|---|----|
| <b>Швед И. А.</b> «Упав камень у воду, одбілся од роду»: одиночество и изоляция в необрядовой поэзии фольклорной традиции Брестчины ..... | 5  |
| <b>Бахур И. Н.</b> Факторы, формирующие «гибридную» идентичность в рассказе Д. Лахири «Третий и последний континент» .....                | 13 |
| <b>Герасімчык І. А.</b> Фактары вітальнасці беларускай мовы як аб’ект метамоўнай рэфлексіі ўдзельнікаў дыскусій на інтэрнэт-форумах ..... | 20 |
| <b>Дрозд Д. М.</b> Біяграфія пісьменніка як інструмент, мэта і праблема літаратуразнаўства .....  | 28 |
| <b>Склејніс Г. А.</b> «Великое пятикнижие» Ф. М. Достоевского в жанровом контексте антинигилистического романа .....                      | 40 |
| <b>Кісель Т. А.</b> Матывацыйная аснова назваў раслін у гаворках Бярозаўшчыны .....   | 47 |
| <b>Трацяк З. І.</b> Першая сусветная вайна як аб’ект адлюстравання ў літаратурна-мастацкай спадчыне З. Бядулі .....                       | 53 |
| <b>Садко Л. М.</b> Амбівалентныя матывы смерці і кахання ў полісістэмнай лірыцы У. Жылкі .....  | 61 |

## ПЕДАГОГІКА

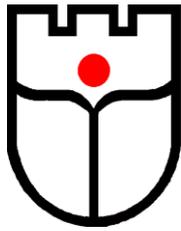
|   |     |
|---|-----|
| <b>Іванюк Н. В.</b> Обучение магистрантов аннотированию и реферированию иноязычных текстов по специальности .....   | 66  |
| <b>Свиридович А. А.</b> Хоровые сочинения современных белорусских композиторов как средство формирования национального самосознания детей и молодежи .....  | 74  |
| <b>Лю Цзин.</b> Наследие дидактики традиционного театра Китая и специфика ее модернизации на современном этапе .....  | 79  |
| <b>Мякинник Т. Н.</b> Формирование у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии: практическая реализация и оценка эффективности .....  | 86  |
| <b>Гажевская-Пешак Т. С.</b> Специфика психолого-педагогического общения в процессе подготовки будущего дирижера-хормейстера .....  | 93  |
| <b>Сендер А. Н., Соколова Т. В.</b> Социально-педагогическая и психологическая поддержка социально уязвимых категорий обучающихся в образовательном пространстве университета .....   | 97  |
| <b>Глинка В. С.</b> Создание факультета дошкольного воспитания в Брестском государственном педагогическом институте имени А. С. Пушкина, формирование его организационной структуры и комплектование преподавательскими кадрами (1983–1991 гг.) ..... | 110 |

## ПСІХАЛОГІЯ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Не Синьчунь, Фурманов И. А.</b> Гендерные различия в мотивации любовных отношений китайских студентов .....  | 122 |
| <b>Ховайло О. В.</b> Профессиональная идентичность личности будущего врача ветеринарной медицины .....  | 132 |
| <b>Позняк К. В.</b> Содержательные особенности использования когнитивных искажений в трансформации картины мира личности .....                            | 138 |
| <b>Токарева М. И.</b> ИмPLICITные представления о профессионально важных качествах личности офицера у преподавателей в системе военного образования ..... | 146 |
| <b>Ширко С. М.</b> Проблема операционализации понятия «жадность» в психологической науке .....  | 153 |
| <b>Былинская Н. В.</b> Представления о нежелательной беременности у незамужних девушек .....  | 162 |
| <b>Валитова И. Е.</b> Материнская позиция относительно ребенка с проблемами развития: модель как инструмент работы психолога .....                        | 168 |
| <b>Журавкина И. С.</b> Взаимосвязь психолингвистических характеристик языковой личности студентов и ее академических достижений .....                     | 176 |

## АСОБА

|  |     |
|--|-----|
| <b>Бут-Гусаім С. Ф.</b> Натхнёнае слова любові да Радзімы: творчая спадчына Зоі Міхайлаўны Заікі ..... | 181 |
| <b>Леванцэвіч Л., Станкевіч Л.</b> З Надзеяй, любоўю і вераю .....                                     | 183 |



# Vesnik

*of Brest University*

*Editorial Board*

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

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

*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)  
U. V. Hnilamiodau (Belarus)  
V. I. Iuchankau (Belarus)  
T. A. Kavalchuk (Belarus)  
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)  
Fang Shengliang (Belarus)  
I. A. Furmanau (Belarus)  
Chen Chunxia (Belarus)  
I. A. Shved (Belarus)  
I. F. Steiner (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 three a year

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

*№ 1 / 2023*

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 nr 94 as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from January 28, 2022 nr 14 (with the amendments made by the order of Supreme Certification Commission from August 24, 2022 nr 227) the journal «Vesnik of Brest University.

Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» has been included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in 2022 in philological, pedagogical and psychological sciences

◇ ◇ ◇

According to the agreement  
between Educational Establishment  
«Brest State A. S. Pushkin University» and Pvt Ltd «Scientific Electronic Library» (licence contract № 457-11/2020 from 03.11.2020) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» is placed on the platform eLIBRARY.RU and included in the Russian Science Citation Index (RSCI)

# CONTENTS

## PHILOLOGY

|  |    |
|--|----|
| <b>Ina Shved.</b> «Fell a Stone into the Water, Broke away from the Family»: Loneliness and Isolation in the Non-ceremonial Poetry of the Folklore Tradition of the Brest Region ..... | 5  |
| <b>Irina Bakhur.</b> Factors that are Forming «Hybrid» Identity in J. Lahiri's Short Story «The Third and Final Continent» .....   | 13 |
| <b>Iryna Herasimchyk.</b> Factors of the Vitality of the Belarusian Language as an Object of Metalanguage Reflection of Participants in Discussions on Internet Forums .....           | 20 |
| <b>Dmitry Drozd.</b> Biography of the Writer as a Tool, Goal and Problem of Literary Criticism .....   | 28 |
| <b>Galina Sklejnis.</b> «The Great Pentateuch» by F. Dostoyevsky in the Genre Context of the Anti-Nihilistic Novel ....  | 40 |
| <b>Tatyana Kisel.</b> The Motivational Basis of Plant names in Beryozovshchina Dialects .....  | 47 |
| <b>Zoya Tratsiak.</b> The First World War as an Object of Representation in Z. Byadulia's Literary and Artistic Heritage ....  | 53 |
| <b>Lyudmila Sadko.</b> Ambivalent Motifs of Death and Love in the Polysystemic Lyrics of U. Zhyłka .....   | 61 |

## PEDAGOGICS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Natalya Ivaniuk.</b> Teaching Master's Degree Students Annotating and Abstracting Special Foreign Language Texts ....  | 66  |
| <b>Alla Sviridovich.</b> Choral Works by Contemporary Belarusian Composers as a Means to Form the National Consciousness of Children and Youth .....  | 74  |
| <b>Liu Jing.</b> The Heritage of the Didactics of the Traditional Theater of China and the Specifics of Its Current Modernization .....   | 79  |
| <b>Tamara Myakinnik.</b> Students' Skills Formation of Self-Management of Educational Activities in Teaching Chemistry: Practical Implementation and Efficiency Mark .....  | 86  |
| <b>Tatiana Gazhevskaya-Peshak.</b> Specifics of Psychological and Pedagogical Communication in the Training of Prospective Conductors and Choirmasters .....  | 93  |
| <b>Anna Sender, Tatiana Sokolova.</b> Socio-Educational and Psychological Support for Socially Vulnerable Categories of Students in the Educational Space of the University .....   | 97  |
| <b>Valery Hlinka.</b> The Foundation of the Pre-school Education Faculty in the Brest State Pedagogical Institute named after A.S. Pushkin, the Formation of its Organizing Structure and Teaching Staff Recruitment (1983–1991) .... | 110 |

## PSYCHOLOGY

|   |     |
|---|-----|
| <b>Nie Xinchun, Igor Fourmanov.</b> Gender Differences in the Chinese Students' Motivation of Love Relationships ....   | 122 |
| <b>Oksana Hovailo.</b> Professional Identity of the Personality of the Future Doctor of Veterinary Medicine .....   | 132 |
| <b>Konstantsin Pozniak.</b> Content Features of the Use of Cognitive Biases in Transformation of the World Picture of a Person .....  | 138 |
| <b>Marina Tokareva.</b> Implicit Representations about the Professionally Important Qualities of the Officer's Personality by Teachers in the Military Education System ..... | 146 |
| <b>Svetlana Shirko.</b> The Problem of Operationalization of the Concept of «Greed» in Psychological Science .....  | 153 |
| <b>Natallia Bylinskaya.</b> Perceptions of Unwanted Pregnancy among Unmarried Girls .....   | 162 |
| <b>Irina Valitova.</b> The Maternal Position in the Relation to a Child with Developmental Problems: the Model as a Tool for the Psychologist's Work .....                    | 168 |
| <b>Irina Zhuravkina.</b> Interrelation of Psycholinguistic Characteristics of Students' Linguistic Personality and Its Academic Achievements .....                            | 176 |

## PERSONALITY

|  |     |
|--|-----|
| <b>Svyatlana But-Gusaim.</b> An Inspirational Word of Love for the Motherland: the Creative Heritage of Zoya Mikhailovna Zaika ..... | 181 |
| <b>Lena Levantsevich, Larysa Stankevich.</b> With Hope, Love and Faith... ..   | 183 |

УДК 398.8

**Инна Анатольевна Швед**

*д-р филол. наук, проф., проф. каф. русской литературы и журналистики  
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина,  
руководитель Центра изучения Беларуси в Аньхойском университете (Китай)*

**Ina Shved**

*Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Russian Literature and Journalism  
of Brest State A. S. Pushkin University,*

*Head of the Center for Belarusian Studies of the Anhui University (China)*

*e-mail: Shved\_inna@tut.by*

## **«УПАВ КАМЕНЬ У ВОДУ, ОДЫЛСЯ ОД РОДУ»: ОДИНОЧЕСТВО И ИЗОЛЯЦИЯ В НЕОБРЯДОВОЙ ПОЭЗИИ ФОЛЬКЛОРНОЙ ТРАДИЦИИ БРЕСТЧИНЫ\***

*В статье на вернакулярном материале Брестчины охарактеризована песенная артикуляция (с помощью зоологического, растительного, ландшафтного, акционального концептуальных кодов) различных оттенков одиночества и связанных с ним чувств в контексте актуализации определенных культурных императивов и жанровых сценариев. Сделан вывод, что необрядовая поэзия, представленная локальной традицией Брестчины, мотивирует к предпочтению не свободного перемещения в рамках социальной пространственной мобильности и поверхностных множественных социальных связей, а к серьезной вовлеченности человека в малую (семейную, родовую, соседскую) группу, ответственности за межличностные отношения в ней, созданию эмоций с относительно узкой конкретной направленностью и глубоким смыслом, в том числе теплых чувств в «рефлексивном свете» значимого другого.*

**Ключевые слова:** одиночество, изоляция, эмоции, фольклор, необрядовая лирика.

### **«Fell a Stone into the Water, Broke away from the Family»: Loneliness and Isolation in the Non-ceremonial Poetry of the Folklore Tradition of the Brest Region**

*The article characterizes song articulation (with the help of zoological, plant, landscape, actional conceptual codes) of different shades of solitude and related feelings in the context of actualization of certain cultural imperatives and genre scenarios on the vernacular material of Brest region. It is concluded that non-ceremonial poetry, represented by the local tradition of Brest region, motivates to the preference not for free movement within the framework of social spatial mobility and superficial multiple social connections, but to serious involvement of a person in a small (family, clan, neighborhood) group, as well as to responsibility for interpersonal relations in it, to creation of emotions with a relatively narrow specific orientation and deep meaning, including warm feelings in the «reflexive light» of the significant other.*

**Key words:** loneliness, isolation, emotions, folklore, non-ceremonial lyrics.

#### **Введение**

Одиночество – многоаспектный социокультурный феномен, который в рамках обыденного и художественного сознания, а также научного социогуманитарного и философского дискурса (экзистенциалистские интерпретации феноменов одиночества и изоляции, социологические, социально-культурные, социально-психологические,

социобиологические, фрейдистские и другие теории одиночества) в общих чертах связывается с переживанием человеком его отделенности от значимого другого, малой группы, сообщества людей, историко-культурной реальности, гармоничного природно-космического мироздания. Хотя возрастание различных глобальных рисков, высокая мобильность, иммиграция и внутренняя миграция, а также меры профилактики и предотвращения распространения COVID-19 усугубляют проблему одиночества человека и «одинокой толпы», вынося на повестку дня соответствующие исследования, научный, философский, художественный интерес к ней имеет глубокие исторические кор-

---

\*Работа выполнена в рамках НИР «Повествовательный женский дискурс в контексте фольклорной традиции Брестчины» (№ госрегистрации 20211451) ГПНИ на 2021–2025 гг. при финансовой поддержке Министерства образования Республики Беларусь.

ни. Так, разрушительное воздействие одиночества на человека констатируется еще в ветхозаветной книге Екклесиаста: «Человек одинокий, другого нет; ни сына, ни брата нет у него; всем трудам его нет конца, глаз его не насыщается богатством» (Еккл., 4:8). Не менее пристальное внимание к этой проблеме характерно и различным видам и жанрам фольклора, одной из важнейших задач которого была организация и укрепление человеческой общности. Особое место поэтическое осмысление одиночества и изоляции занимает в белорусской необрядовой поэзии (любовной, семейной, социально-бытовой лирике). Поэтому она требует специального осмысления на конкретном локальном материале.

В отношении песенного фольклора, интерпретирующего согласно специфическим жанровым законам проблему одиночества и изоляции, отечественными фольклористами сделаны лишь самые общие замечания. В частности, художественная концептуализация некоторых аспектов одиночества (связанного с сиротством, вдовством, покинутостью повзрослевшими детьми постаревших родителей или несчастной любовью) в белорусской фольклорно-песенной традиции затрагивалась в работах, посвященных необрядовой поэзии [1], семейно-обрядовой поэзии, в первую очередь, похоронных причитаниях [2, с. 310–311], а также календарно-обрядовой поэзии, в частности осенних песнях [3]. На полевого локального фольклорного материале данная проблематика не рассматривалась.

В статье предпринята попытка на полевого и архивного фольклорного материале необрядовой поэзии Брестчины рассмотреть артикуляцию различных оттенков одиночества и связанных с ним чувств в контексте актуализации определенных культурных императивов и жанровых сценариев.

Объект исследования – тексты любовной, семейной, социально-бытовой лирики, зафиксированные автором и студентами БрГУ имени А. С. Пушкина в ходе полевой работы в Брестской области в 2000-е гг. (абсолютное большинство исполнителей – женщины старшего возраста, жительницы села), а также архивные тексты песенного фольклора и другие виды устных высказываний (повествования биографического типа, толкования событий, оценочные сужде-

ния) XX – начала XXI в. Анализ материалов производится главным образом с позиций структурно-функционального и прагматического подходов, направленных на раскрытие прагматики, социокультурных особенностей явлений культуры, коими являются и необрядовые песни фольклорной традиции, и законов их развития. Полевые материалы хранятся в фольклорно-этнографическом архиве лаборатории «Фольклористика и краеведение» (далее – ФА) Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина.

В теоретическом аспекте важно научное представление о том, что, возведя жизненную историю лирического героя к определенному культурному образцу, фольклорные песни предлагают «носителю» традиции не только символический язык для перевода личного переживания в опыт, которым можно поделиться с другими (представив в вербальном и других кодах соответствующее психологическое состояние, в частности одиночество и связанные с ним эмоции), и не только сюжет для осмысления своего прошлого, но и сценарий возможного разворачивания события в будущем. В этом во многом состоит прагматическое значение фольклорных песен. Необрядовая лирическая поэзия может рассматриваться как одна из наиболее эмоционально окрашенных видов фольклора, которые придают эмоциональному содержанию социально приемлемую форму, как это делают и балладно-романсные песни, и тексты ряда иных фольклорных жанров [4, с. 45].

### Одиночество лирического героя в семейной лирике

Для семейной лирики характерна трансляция глубоких размышлений героя (героини), страдающего от изоляции и «одиночества в толпе» (т. е. многопоколенной семьи и шире – локального сообщества). Особенно выразительно это представлено в песнях о тяжелом переживании молодой женщиной, по традиции живущей в семье мужа, разрыва с родительским домом (в значении ‘семья’). Еще и сегодня женщины старшего поколения, исполняя такие песни, могут не сдерживать слез, вспоминая свою молодость, например:

«Про Татяночку, можэ... [поет и плачет]: «Татяна ты Татяна, Тат’янушка, – 2 р. /

*Заболіла мні головушка, – 3 р. / Шо чужая то сторонушка, / Шо ны дойти, ны дойихаты, – 2 р. / Свойго роду ны одвідаты. / В чыстом полю там корчомонька, – 2 р. / Там мой мылый напываецця, – 3 р. / 3 мого роду насмыхаецця. – 2 р. / Ны смійсь, мылый, із моего роду, / Пойды в гості хоть бы в сэроду. – 2 р. / А мой мылый всё попэрдэйдэ, / Своею тѣшчы “на дэнь добры” дае. / Вона ёму й ны отказвае. / – Ты мой зятю, ты мой сыноньку, – 2 р. / Взав ты дочку як калыноньку, – 3 р. / Ссушыв еі на былыноньку. / – Ны я еі, моя матіцю, ссушыв, – 2 р. / Ссушыла еі холодна зыма, – 3 р. / Шэ й голодная высна, / В полю гноец роскыдаючы, – 2 р. / До дытяток добыгаючы. / – Ой, шоб у мэнэ рідна маты була, – 2 р. / Вона б мэнэ той пожаловала, – 3 р. / Дытыноньку б прыколыхвала» (ФА; Медно, Брестский р-н).*

В зачинах таких песен часто используются прием образно-психологического параллелизма, символы природно-ландшафтного, зоологического, растительного, акционального кодов. Примером сказаному может быть такая песня:

*«У городы вышня з-под корыня вышла, / Оддала мынэ маты, дэ я ны привычна. / Выйду я на гору, гляну я на дому. / Вары, маты, вычэру, той на мою долю. / – Варыла, варыла, ны мало, ны трошкы, / Ныма, тобі, доню, ны мыскы, ны ложскы. / Ны думай, маты, шо я тут паную, / Прыды, подывыся, як я тут горую. / Ты ны думай, маты, шо я тут ны плачу, / За гіркымі слёзамы я світу ны бачу» (ФА; Пески, Брестский р-н).*

Нестерпимая боль невестки из-за отторжения семьей мужа и тоски по родным, нареkanie на тяжелую женскую долю (обычно адресованное матери) звучат лейтмотивом семейной лирики, известной на Брестчине в активном бытовании по сей день. Частотность перечисленных мотивов позволяет предположить, что моделируемые в них психологические состояния и эмоции лирической героини, в первую очередь обусловленные одиночеством молодой невестки в доме мужа, являются естественными, во всяком случае в первые годы после свадьбы. В свадебных и некоторых других песнях предлагается норматив, позволяющий избежать отторжения молодой невестки новой семьей и связанных с этим негативных эмоций, – беспрекословное повинове-

ние свекру, свекрови и мужу. Таким образом, утверждается, что нежелательного состояния можно избежать, соблюдая нормы уклада патриархальной семьи. Терпение как основная составляющая «женской доли» изображается в песнях с различной сюжетикой. Женщине предписывается терпеть не только ее отторжение родственниками мужа, но и его «пьянки-гулянки», а также возрастные особенности. Финал сюжета «молодица не желает терпеть старого мужа» плачевен для всех (старого мужа, жены и их детей):

*«Ожынывся старый дід, узяў молодую жону. / Молодая жона ны хочэ роботы, старого глядiты, / Послала старого у луг по калыну. / Ідэ старый дід, по пояс займае, / Молодая жона выронькы ны дае. / Ідэ старый дід, вода у вуха льеца, / Молодая жона в запеччы смееца. / Ідэ стары, ідэ, шапонька ўсплыўнула. / Ой, дяковать Богу, шо збула старого, / Пойду помыж люды шукать молодого. / Ходылы, шукала, ны нашла, плакала. / Прышла додому, ны кажэ нікому. / І нічка холодна, дытына голодна, / А я, молодая, до хлопцюв ны годна. / В ныдiлыньку рано, чуть солнышко всходыть, / Молодая жона по мужычку ходыть. / Траву прогортае, старого шукае. / – Ой, вставай, стары, вставай, старусенький, / Бо плачэ по тобі твій сын малюсенький» (ФА; Остромичи, Кобринский р-н).*

Глубокая меланхолия и обреченность звучат также в песнях примака, который ощущает себя отторженным в доме жены, где его воспринимают исключительно как рабочую силу:

*«Цвіце, цвіце чарамына / Да цвіта не мае, / А хто ў прымах не бывае, / Той гора не знае. / А я бедны прымачына, / Усё гора знаю: / Кулачыны пад бачыны, / Ды спаці лягаю. / Чужы жонкі абед нясуць, / А мае не мае. / Прынясла жонка абедцаць, / Ды і той без солі, / Зажурыўся прымачына – / Урадзіўсь без долі... / Прыйшла цѣшча дый да цѣшчы, / Сталі гаварыці: / – У цябе прымак, у мяне прымак – / Не хочуць рабіці» (ФА; г. Иваново).*

#### **Одиночество героя в социально-бытовой лирике**

Особый пласт социально-бытовой лирики составляют песни о разлуке героя (обычно солдата, казака) с родным домом,

близкими людьми, о его одиночестве в далеком краю. Соглашаясь с М. Мид, что «тоска по дому есть сильная, почти непереносимая ностальгия человека, источник которой – в огромной радости, испытанной им детстве, когда эта радость была связана с чисто детскими удовольствиями: вкусной едой, восхитительными снами там, где был родной дом, от которого человек теперь отделен, в котором ему что-то настоящее напоминает» [5, с. 99], добавим, что для героя белорусских лирических песен эта радость связана с теплыми отношениями с родными людьми, любимым человеком. Как женщины, так и мужчины исполняли песни с концовкой типа:

*«Бувай, бувай, будь, мылая, здорова, / Не увідіш больш міня» («Зыйшов місяц, зыйшов ясны, зыйшла ясная зора. / – Куды, мылий, од'іжаеш на коніку со двора? / – Од'іжаю, дорогая, на гражданскую войну, / – Пэры-, пэрыночуй, мій мылэнькый, хоть і ночонька одна – 2 р. / – Ночовав бы трычотыры, ночовав бы ночов п'ять, / Но бою-, но боюся, дорогая, шоб шэлона нэ проспась. – 2 р. / – Ой, ны бойся, мой мылэнькый, / Я, молодá, чутко сплю, / Як за-, запіе пэрышы півэнь, то я тэбэ розбуджу – 2 р. / Піе півень, піе другій, шчэ й курочка сокочэ, / Бу-жу, бужу я свойго мылого, / Він вставаты нэ хочэ. – 2 р. / – Ой, вставай жэ, мой мілэнькы, / Годэ тобі спась, / Можэ, можэ твоі товаришы, / Всі на коньках сьдять? – 2 р. / Як схватьўся мой мылэнькы, / Прамо сходу на коня. / – Бувай, бувай, будь, мылая, здорова, / Не увідіш больш міня. – 2 р.»* (ФА; Медно, Брестский р-н).

Трагизм одиночества героя усугубляется реальной возможностью смерти, вдвойне страшной от того, что она происходит на чужбине, среди чужих людей. Богатая эмоциональная палитра таких песен создается образно-психологическим параллелизмом, которому соответствует синтаксический параллелизм, и тщательно выверенными элементами традиционных концептуальных кодов:

*«Ой, журавко, журавко, / Чого крачэи так жалко? / – А як же мні не крычать, / Шчо так высоко летать. / Унав камень у воду, / Одбілся од роду. / Унав камень тай лэжыть, / На чужыне трудно жыть: / Нэма кому пожаліть. / Нэ дай Бо-жэ, помыраць, / Нэма кому похуваць. / По-*

*хувае чужына, / Ны родынонька своя»* (ФА; Речица, Столинский р-н).

Еще хуже, если одинокая смерть произойдет вне антропогенного пространства, а значит, без необходимых ритуальных актов похорон, и лишь закрывание глаз и причитание могут быть заменены их «природными подобиями»:

*«Дала дівчина хустыну, / Казак у да-розе загінуў. / Накрылы очі тэмныя ночы, / Да закопалы ў могілу. / Тэпэр нікто ны зобачэ, / Дэ лэжыть козачэ, / Только той воран чырненькі, / Шчо лытыть, жалобно крачэ»* (ФА; Брест).

В связи с использованием метафоры «Накрылы очі тэмныя ночы» в песне о всеохватывающем (межличностном, социальном, экзистенциальном) одиночестве героя представляют интерес замечания психологов и социологов о том, что темнота ужасает людей, поскольку она символизирует одиночество. Свет же – «это пространственный посредник, опосредствующий (*tertium quid*) “средний член” (Платон, Аристотель), “через” который, “посредством” которого или “в” котором мы можем убедиться, что не одиноки; темнота же, по контрасту, включает нас во внутренней солипсистской данности. Стремление к общению с другим сознанием, наличие которого является взаимным подтверждением нашего собственного существования, становится не чем иным, как обратной стороной потребности избежать одиночества. Эта потребность зарождается на самых ранних стадиях возникновения сознания индивида» [6, с. 63].

Отвечая на вопрос, что ужасает в смерти, Б. Миускович пишет, что «это возможность продолжения нашего сознания, но в полном одиночестве. Мы представляем самих себя как некое солипсистское сознание, обитающее в одиночестве темной (или светлой – не имеет значения) вселенной, скитающееся по необитаемым бескрайним просторам пространства (темноты) и времени в абсолютной пустоте, как одну-единственную ощущающую монаду, беззвучно отражающую от затемненных окон сознания вселенную, где нет ни души, кроме одной-единственной – нашей души» [6, с. 63].

Уход мужчины в армию, на войну, утрата семейных связей становится личной трагедией не только для него самого, но и для его родителей (особенно для матери-

вдовы), жены и малолетних детей. Осиротевшая молодая жена, оставшись одна с детьми в неопределенном статусе «ни девушки, ни вдовы», оказывается в затруднительном положении, о реальности которого выразительно говорит песня:

*«Свяці, месяц, свяці, ясны, / І паўночная зара, / Ой, свяці ж ты на дарожаньку, / Дзе мой мілы ад'язджаў. / Ад'язджае, пакідае, / Застаюся сіратой. / Сіратою маладою, / Ні дзяўчынай, ні ўдавой. / Ні дзяўчынай, ні ўдавой, / Салдатчай маладой»* (ФА; Подлазье, Ляховичский р-н).

Но даже если солдату удастся вернуться домой, это не значит, что хоть кто-нибудь (родители, братья, сесты или жена) его дождутся:

*«Ах ты, горкае карэнне, / Усе крапіўнае, / Ах горкае жыленне, / Усе салдацкае... / Наехалі капітаны, / Усіх салдацікаў патапталі. / Аднаго салдаціка / Да Бог мілаваў. / Паказалі салдаціку / Тры дарожкі ўбаку: / Адною дарожкай пайсці – / К аці, мацеры зайсці. / Яны старыя былі, / Дасюль памерлі. / Другой дарожкай пайсці – / К сястры, браціку прысці. / Яны малыя былі – / Дасюль па міру пайшлі. / Трэцяй дарожкай пайсці – / К маладой жане зайсці. / Яна молада была – / Дасюль замуж пайшла».*

Социально и межличностно одинокому мужчине остается апеллировать только к природному миру, что на современном языке означает суицид:

*«Як ударыўся салдацік / У сыру зямельку: / – Зямелька-чарназём, / Прыкапай ты мяне. / Зязюлька шэранька, / Пакукуй ты па мне. / Бязрозка зялёненька, / Пазвані ты па мне»* (ФА; Пинск).

Трагические моменты жизни женщин, сначала проводивших на войну мужей, а потом и сыновей (что было жестокой реальностью), также представлены в песнях. В их зачине нередко рисуется картина одинокой жизни вдовы в перекошенной, стоящей на отшибе, в лесу, хате, например:

*«Там у лісі стаіць хатына, / Нахілілася вуна, / В туй хатыне жыла Ярына, / Одинокая ўдава. / Гадавала яна сына, / Ды віддала ваяваць, / Асталася відна вдова, / На хазяйстве гараваць. / Усі людзі добра зналы, / Шчо в цым роцэ прыйдэ сын. / Ой, а вдова гірка плачэ, / Шчо в бою загінуў ён».*

Сын-инвалид возвращается домой:

*«У нідзілю пораненько, / Як шчэ спало вэсэ сэло, / Ду Ярыны ка тэхэнько / Хтось постукаў у акно. / Відчыняе вдова двэры, / Дай пытае, хто й такі. / Стоіць сын на двух кастылях, / Шчэй без правое рукі. / Уваходзіць сын духаты, / Дай сядзе край стула. / – Чы познала, мая мамко, / Свайго сына Васіля? / – Гудовала табе, сынку, / Гудовала, як арла. / А цяпер жэ ты астаўся / Інвалідам навсёгда».*

Двум «маргиналам по неволе» остается только в одиночестве оплакивать горе:

*«Пусядалі маты з сыном, / Абняліся за сталом, / Своё горэ слязьмі моюць / З сваім сынам Васілём»* (ФА; Леплевка, Брестский р-н).

Отметим, что широко представленная в современных солдатских альбомах (как в фольклоре криминальной субкультуры) сентенция «Сына ждет только мать» выразительно коррелирует с такими песнями.

#### Одиночество лирического героя в любовных песнях

Проблематика одиночества лирического героя широко разрабатывается и протяжными любовными песнями классического фольклора, и более поздними формами романсно-балладного жанра, который в Беларуси появился в связи с социально-политическими переменами второй половины XIX в. и остается популярным по сей день. Многие протяжные любовные песни передают основную эмоцию – одиночество и тоску лирического героя по утраченным любовным отношениям. Выразительным примером может быть фиксируемая по сей день во всех районах Брестской области песня об оставшейся в одиночестве вечером героине:

*«Зылёное лысце, білы каштаны, // Ой, як то сумно, як вэчур станэ. // Ой, як то сумно, ой, як то нудно, // Любыла хлопця – забуты трудно...»* (ФА; Заозерная, Малоритский р-н).

Нередко песни, следуя своим жанровым канонам, предлагают образец любовной истории с несчастным и даже трагическим финалом. Именно такие варианты изобилуют мотивами одиночества влюбленного лирического героя – покинутого в результате измены либо смерти объекта любви, да и сами влюбленные метафорически

и/или реально умирают от любви, как в песне:

*«Каліна-маліна ўкрай мора стаяла. / – Ды чаго ж ты, каліна, так рана завяла: / Ці сушы баішся, ці дажджу бажаш? / – Сушы не баюся, дажджу не бажаш, / Каго верна люблю, за тым паміраю. / – Не памірай, міла, паміраю ўжо ж я. / Прыкмячай жа, міла, дзе ж мая магіла. / Бо мая магіла украй сіняга мора, / Украй сіняга мора, дзе траўка зялёна. / Дзе траўка зялёна, жыта палавее. / – От я тое жыта дай навывынаю, / Я ж тую травіцу з корнем навывываю, / Я ж твае костачкі стуль навывіраю, / У ціхаму Дунаю паперамываю, / Шоўкавым платочкам папераціраю, / Жоўценькім пясочкам паперасыпаю, / Пад зялёным дубам там іх закапаю»* (ФА; Ровбицк, Пружанский, р-н).

Эта песня интересна тем, что предлагает «адаптивно правильную» поведенческую реакцию героини на тяжелую утрату «до смерти любимого» человека, и эта реакция свободна от самообесценивания и паралича воли, которые в подобных ситуациях могут вызывать у одинокого человека мысли о самоубийстве (оно, как отмечалось выше, может репрезентироваться картиной диалога депрессивного героя с природными стихиями – землей либо водой, т. е. в природном аспекте герой как бы не одинок, и у него всегда остается шанс, пообщавшись с землей, рекой, морем, быть принятым ими, т. е. похороненным в земле либо утонувшим). В повествованиях биографического типа исполнительницы песен также могут говорить о своей вечной горячей любви. Например, женщина 1935 года рождения из д. Хмелево Жабинковского района в перерыве между пением повествует:

*«Ну вэйшла замуж, як вам скажатэ. Був хлопчыць настухом у колхозе, а я дояркью робэла. Вот і так влюбэвся в мэнэ, і вэйшлі. А прожылэ 50 літ, ны распэсаны, ны вінчаны, і прожліла, Богу дяковатэ! Но... смэртъ прыйшла і забрала, ужэ от 19 літ, ек ныма чоловіка, сама жіву. Траплялыся хлопцэ, но ны йшла більш ны за кого, бэрэгла свою любов [смеется]. (– Одна и на всю жизнь, да?). – Да, на всю жизнь».*

Рассказывая о рукоделии, она снова говорит о горячей любви:

*«Ну і голуба вышывалэ, і первую любов [смеется] вышывалы, нарысуюеш того*

*малюнка такога на полотенцэ, і повісышь “Первая любов” [смеется]. Ой, перва любов... Любов, любов горячая, то остаюцца следы от тэй любві...»* (ФА; Хмелево, Жабинковский р-н).

Частотны также песни о том, как парень (молодой мужчина, казак, офицер, дворянин, студент и т. д.) бросает беременную девушку или родившую ребенка женщину:

*«З ума звёў, сеў на каня, / – Заставайся, дзеўчынонька, ты сама».*

Обычная реакция покинутой героини: «Кальша дзяціну ды плача», – слыша бесконечные упреки:

*«Да чаго ж ты, мая доню, дачакала!»* (ФА; Мочуль, Столинский р-н).

Реже встречается мотив «женщина бросает мужчину с детьми», например:

*«Поехаў Семэн на поле ораці / Ды загадаў Кацярыне обед гатоваці. / Да орэ, орэ Семэн, да украй позірае – / Усе жонкі обед несучь, а Кацярыны немае. / Ды прыехаў Семэн, ды до свое хаты / І пытае у дзецей: / – Ой, дзе ж ваша маці? / – Пошла наша маці ў лес по каліны, / Вона нам жэ гаворыла, / Шчо навек вас покіну».*

Внешняя реакция разгневанного покинутого женой мужчины следующая:

*«Да ўдарыўся Семэн об полы рукамі»* (ФА; Мочуль, Столинский р-н).

Видимо, независимо от гендерных различий, отчаяние покинутого героя, среди прочего, связано с утратой роли и привычных межличностных связей. «Наиболее значимой культурной детерминантой горя является утрата роли. Роль отца, матери, ребенка, мужа и т. д. предписана культурой, и потеря любимого человека часто означает утрату соответствующей роли. Как указывают Эйврил и другие авторы, потеря роли есть, в сущности, разрушение функциональных связей в результате потери значимого человека» [7, с. 268].

Также редко встречается мотив «мужчина, узнав, что его любимая родила, предлагает ей руку и сердце (либо его родители подталкивают его принять женщину со своим ребенком), но травмированная рождением ребенка вне брака (и отторжением по этой причине) женщина отказывается от предложения». По одной из таких песен, солдат едет в отпуск домой, намереваясь вступить в брак с любимой, родившей от

него ребенка. Но лежащая в коморе больная милая отказывается, бросая в лицо мужчине гневные слова обвинения:

*«Бадай, табе, мілы, / Ліхая гадзіна / За тваё каханне / Зраклася радзіна. / Зрокся мяне бацька, / Зраклася і маці. / Церас цябе, мілы, / Будзе век мне страдаці»* (ФА; Брест; переехала из д. Подгорная, Чериковский р-н Могилевская обл.).

Как и в предыдущих ситуациях, брошенный, непризнанный значимым другим – любимым человеком – лирический герой мелодраматических песен самостоятельно не может справиться со страданиями, вызванными отторжением, изоляцией и утратой своей роли, и решает возвратиться в лоно природы, говоря современным языком, сценарий завершается самоубийством, например:

*«Ой, у лузі каліна стояла, / Ясны мясяц на ёю сяв, / Над каліной дівчына рыдала, / Бо казак ей правду сказаў: / – Ты дівчына сабою красыва, / Ты найкрашча в свому роду, / Шукай крашчогі сабі за мэнэ, / Бо я крашчу за тэбэ знайду. / Як дівчына слова ці почула, / Дай і пошла ў вішнёвы садок, / Дужэ цяжко вона заплакала, / Нам почувся ёе голасок: / – Ой ты, річка, ты быстра водыця, / І бежыць в тэбэ чыста вода, / Забери мене, річка, з сабою, / Бо вжэ тут мені ічастыя нема»* (ФА; Бухличи, Столинский р-н).

Отчаявшаяся обманутая злодеем героиня романсно-балладного жанра идет на этот крайний шаг, чтобы он узнал о ее любви и верности. Интересно, что известная песня «Па Муромской дорожке стояло три сосны» в традиции Брестчины может получать характерное для «жесточкого романа» трагическое завершение. Девушка, встретив злодея, пообещавшего ее одну любить, но женившегося на другой, восклицает:

*«Разбил он жизнь младую, / К чему теперь мне жить?» И решает: «Пойду я в лес дубовый, / По нем река течет, / В холодные объятия / Она меня возьмет. / Когда меня достанут / С того речного дна, / Тогда злодей узнает, / Что клятве я верна»* (ФА; Олешковичи, Каменецкий р-н).

Герои романсно-балладного жанра переживают одиночество в различных его аспектах, что может стать предметом специального исследования. При этом эмоции могут быть проинтерпретированы с позиции фольклористического подхода как коммуникативное и дискурсивное явление.

### Заклучение

Поэтическое осмысление одиночества и изоляции в необрядовой лирике, рассмотренной на фольклорном материале Брестчины, включает событийную сферу жизни лирического героя, эмоциональный и коммуникативный аспекты происходящих событий и их оценку в контексте этического идеала патриархальной семьи, а также проблематизации смены культурных ценностей и паттернов поведения. При этом основными концептуальными кодами выступают растительный, ландшафтный, зоологический, акциональный.

Жанровые сценарии необрядовой лирики белорусов, в т. ч. представленной локальной традицией Брестчины, мотивируют к предпочтению несвободного перемещения в рамках социальной пространственной мобильности и поверхностных множественных межличностных и социальных связей, а к серьезной вовлеченности человека в малую (семейную, родовую, локальную) группу, ответственности за межличностные отношения в ней, созданию эмоций с относительно узкой конкретной направленностью и глубоким смыслом, в т. ч. теплых чувств в «рефлексивном свете» значимого другого.

Народно-песенная традиция утверждает традиционные этические и моральные принципы, следуя которым человек может быть защищен от изоляции и различных видов одиночества, а также стремится, сначала доведя «пользователей» до сильного эмоционального напряжения, а потом сняв его, обеспечить упорядоченность и идеальную социальную и межличностную гармонию, в частности, в сельском сообществе, где важное место отводится взаимозависимости его членов [8] и сплоченности малых групп. В этом состоит основное прагматическое значение рассмотренных песен.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пазаабрадавая паэзія / А. І. Гурскі, Г. А. Пятроўская, Л. М. Салавей ; навук. рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Беларус. навука, 2002. – 564 с.
2. Фядосік, А. С. Адметнасці пахавальнай і памінальнай абраднасці беларусаў / А. С. Фядосік // Сямейна-абрадавая паэзія. Народны тэатр / навук. рэд. К. П. Кабашнікаў. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – С. 346–363.
3. Ліс, А. С. Восеньская каляндарная лірыка, яе тыпалогія і паэтыка / А. С. Ліс // Беларускі фальклор: жанры, віды, паэтыка / навук. рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – С. 464–510.
4. Encountering Emotions in Folk Narrative and Folklife : Program and abstracts of the 18th Congress of the International Society for Folk Narrative Research, Zagreb, Croatia, 5–8 September, 2021 / ed.: R. J. Kirin, E. Rudan, S. Matić. – Zagreb : Institute of Ethnology and Folklore Research, 2021. – 114 p.
5. Мид, М. Одиночество, самостоятельность взаимозависимость в контексте культуры / М. Мид // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 98–113.
6. Миускович, Б. Одиночество: междисциплинарный подход / Б. Миускович // Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. предисл. Н. Е. Покровского. – М. : Прогресс, 1989. – С. 52–87.
7. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Изд-во Моск. ун-та. – 1980. – 440 с.
8. Tarzia, W. Tower, Ballad, and Conversational Folklore: the Stable Artifact and the Fluid Commentary of Tradition / W. Tarzia // Assemblage. – 1997. – Nr 2. – P. 55–67.

## REFERENCES

1. Pazaabradavaja paezija / A. I. Hurski, H. A. Piatrouskaja, L. M. Salaviej ; navuk. red. A. S. Fiodosik. – Minsk : Bielarus. navuka, 2002. – 564 s.
2. Fiodosik, A. S. Admietnasci pakhaval'naj i paminal'naj abradnasci bielarusau / A. S. Fiodosik // Siamiejna-abradavaja paezija. Narodny teatr / navuk. red. K. P. Kabashnikau. – Minsk : Bielarus. navuka, 2001. – S. 346–363.
3. Lis, A. S. Vosien'skaja kaliandarnaja liryka, jaje typalohija i paetyka / A. S. Lis // Bielaruski fal'klor: zhanry, vidy, paetyka / navuk. red. A. S. Fiodosik. – Minsk : Bielarus. navuka, 2001. – S. 464–510.
4. Encountering Emotions in Folk Narrative and Folklife : Program and abstracts of the 18th Congress of the International Society for Folk Narrative Research, Zagreb, Croatia, 5–8 September, 2021 / ed.: R. J. Kirin, E. Rudan, S. Matić. – Zagreb : Institute of Ethnology and Folklore Research, 2021. – 114 p.
5. Mid, M. Odinochiestvo, samostojatiel'nost' vzaimozavisimost' v kontiektstie kul'tury / M. Mid // Labirinty odinochiestva / sost., obshch. ried. i priedisl. N. Ye. Pokrovskogo. – M. : Progress, 1989. – S. 98–113.
6. Mijuskovich, B. Odinochiestvo: mezhdisciplinarnyj podkhod / B. Mijuskovich // Labirinty odinochiestva / sost., obshch. ried. priedisl. N. Ye. Pokrovskogo. – M. : Progress, 1989. – S. 52–87.
7. Izard, K. Emocii chielovieka / K. Izard. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta. – 1980. – 440 s.
8. Tarzia, W. Tower, Ballad, and Conversational Folklore: the Stable Artifact and the Fluid Commentary of Tradition / W. Tarzia // Assemblage. – 1997. – Nr 2. – P. 55–67.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 25.01.2023*

УДК 821.111'06.09(73):314.15

**Ирина Николаевна Бахур**

преподаватель каф. иностранных языков

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

**Irina Bakhur**

Lecturer of the Department of Foreign Languages

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: bakhur.irina19@gmail.com

### **ФАКТОРЫ, ФОРМИРУЮЩИЕ «ГИБРИДНУЮ» ИДЕНТИЧНОСТЬ В РАССКАЗЕ Д. ЛАХИРИ «ТРЕТИЙ И ПОСЛЕДНИЙ КОНТИНЕНТ»**

Статья посвящена анализу основных факторов, которые формируют «гибридную» идентичность протагониста из рассказа «Третий и последний континент», опубликованного в сборнике «Толкователь болезней» американской писательницы индийского происхождения Д. Лахири. Акцент в статье сделан на этапах формирования «гибридной» идентичности протагониста, который проходит культурную ассимиляцию в новом американском обществе. Внимание уделяется ключевой роли второстепенных персонажей в осуществлении данной задачи. Подчеркнута разница между осознанной и вынужденной иммиграцией протагониста и его жены. Автор статьи рассматривает такие художественные приемы, как сравнение, повествование от первого лица, использование различных грамматических времен, наличие биографического элемента, умолчание имени протагониста, которые помогли Д. Лахири наглядно продемонстрировать сложный и неоднозначный процесс формирования «гибридной» идентичности ее персонажами.

**Ключевые слова:** культурная ассимиляция, «гибридная» идентичность, хронотоп, осознанная и вынужденная иммиграция, протагонист, второстепенные персонажи.

#### ***Factors that are Forming «Hybrid» Identity in J. Lahiri's Short Story «The Third and Final Continent»***

The article is devoted to the analysis of the main factors that form the «hybrid» identity of the protagonist of the short story «The Third and Final Continent», published in the collection «Interpreter of Maladies» by the American writer of Indian origin J. Lahiri. The emphasis in the article is on the stages of formation of the «hybrid» identity of the protagonist, who goes through several stages of cultural assimilation in the new American society. Attention is paid to the key role of secondary characters in the implementation of this task. The difference between the conscious and forced immigration of the protagonist and his wife is emphasized. The author of the article considers such artistic techniques as comparison, first-person narration, the use of different grammatical tenses, the presence of a biographical element, the omission of the name of the protagonist, which helped J. Lahiri to demonstrate vividly the complex and ambiguous process of forming a «hybrid» identity by her characters.

**Key words:** cultural assimilation, «hybrid» identity, chronotope, conscious and forced immigration, protagonist, secondary characters.

#### **Введение**

В североамериканской литературе в последнее время наблюдается тенденция самоопределения в литературах этнических меньшинств, населяющих США. Писатели – представители этих меньшинств посредством своих персонажей стремятся переосмыслить место своей диаспоры в динамично развивающемся и меняющемся современном обществе. В 60–70-е гг. XX в. в литературе США доминировала модель этнического развития, которая носила название «плавильный котел». Она ставила перед собой задачу «расплавить» литературы этни-

ческих меньшинств и создать единую американскую литературу («мейнстрима»).

В XXI в. ситуация кардинально иная. На смену старой концепции пришла новая литературная тенденция мультикультурализма [1]. Благодаря ей литературы этнических меньшинств обрели свой голос и значимость. Так, заявили о себе литература афроамериканцев, азиатско-американская литература, к которой относятся произведения китайских, японских и многих других авторов азиатского происхождения. Нашла среди других свое место литература «чиканос», к которой относятся произведения выход-

цев из Мексики, и литература коренных американцев.

Не остались в стороне и члены индийской диаспоры. Они также стремятся определить свое место в американском сообществе. Ярким представителем такой литературы является Ниланьяна Судесна, американская писательница бенгальского происхождения, известная в литературе под псевдонимом Джумпа Лахири. Она родилась в Лондоне, но, когда ей исполнилось три года, ее семья выходцев из Индии переехала в США, где отец Ниланьяны работал библиотекарем в университете Род-Айленда. В детстве мать регулярно возила Ниланьяну со всеми остальными детьми к родственникам в Калькутту, чтобы они могли познакомиться и прочувствовать свое бенгальское наследие. Считая себя американкой, Д. Лахири тем не менее стремится в своем творчестве показать пути, которыми пришлось пройти иммигрантам из Индии и их потомкам, чтобы обрести свою новую идентичность на американском континенте. Главными героями произведений Д. Лахири являются выходцы из Индии или их дети, которые находятся в поиске своей идентичности. Они утратили связь или не осознают своей принадлежности к исторической родине, но и США они не могут назвать своим домом. По ее автору, идентичность определяет целый ряд разнообразных факторов: пол, местонахождение, география, род занятий, место в обществе, социальный статус. На примере простых житейских ситуаций писательница демонстрирует, как различные обстоятельства формируют новую «гибридную» идентичность.

Цель данной статьи – выявить ключевые факторы и показать их роль в формировании «гибридной идентичности» персонажей, рассмотреть основные повествовательные приемы автора, призванные показать, как идет процесс становления новой идентичности, определить роль и место второстепенных персонажей в процессе формирования «гибридной» идентичности главного героя.

Объектом данного исследования является рассказ «Третий и последний континент» Д. Лахири, который был опубликован в 1999 г. в ее дебютном сборнике «Толкователь болезней», удостоенном нескольких

литературных наград, включая Пулитцеровскую премию.

### Основная часть

Действие в рассказе происходит на трех континентах. Свое путешествие к обретению новой родины протагонист начинает в Индии. Он отправляется на учебу в Лондон, а оттуда его путь лежит на «третий и последний континент» – в США, где ему предложили место библиотекаря в Массачусетском технологическом институте. Основные события разворачиваются в Бостоне, куда герой прилетает в 1969 г., в день, когда американские астронавты высадились на Луну. В поисках места жительства протагонист обнаруживает объявление, в котором предлагается комната на тихой улице за приемлемую для его бюджета сумму. Так протагонист знакомится с миссис Крофт, хозяйкой дома, с которой он провел шесть недель до приезда жены.

Надо обратить внимание на наличие в рассказе биографического элемента: как отметила в одном из интервью Д. Лахири, рассказ основан на реальных событиях путешествия в США ее отца. Многие индийские культурные традиции, с которыми знакомится читатель, были взяты писательницей из личного опыта. Именно родители помогли Д. Лахири понять их иммигрантский опыт и переживания.

По мере своего путешествия протагонист вынужден изменять свой образ жизни и привычки, адаптируясь к новой стране, новым обстоятельствам и новому образу жизни. Как отмечает Б. Сушма, «стадии приспособления к новой культуре (для главного героя) – одиночество, отчуждение, ассимиляция и аккультурация» [2, с. 1341].

На наш взгляд, интерес представляет и теория ассимиляции, отчуждения и аккультурации, предложенная американским социологом Милтоном Гордоном. Согласно ей, ассимиляция является частью аккультурации. Он предложил два вида ассимиляционных моделей: культурную и структурную. Культурная ассимиляция, считает М. Гордон, это «процесс, во время которого иммигранты принимают культуру, традиции, ценности и систему нового общества» [2, с. 1344]. Именно это и происходит с протагонистом. Поскольку человека определяет широкий спектр вещей, Д. Лахири выбирает ярчай-

ший и вместе с тем повседневный аспект жизни человека – еду. Как известно, индийская еда ассоциируется с множеством пряностей, вкусов и ароматов. Попадая в Лондон, протагонист не чувствует себя полностью отчужденным и изолированным лишь потому, что здесь он живет и питается индийскими блюдами в сообществе таких же, как он, студентов-холостяков из Бенгалии. Они прибыли в Лондон с той же целью, что и он сам: обрести и устроить свою жизнь в западном обществе, а не в Индии. Их основной едой является яичное карри – простое и популярное индийское блюдо. В Америке протагонист остается один на один с новой жизнью. Его довольно скромное финансовое положение и отсутствие условий для приготовления полноценной еды приводят к тому, что он начинает есть кукурузные хлопья с молоком. Эту американскую привычку он сохраняет вплоть до приезда жены. Таким образом, Д. Лахири ярко демонстрирует один их аспектов культурной ассимиляции – принятие пищевых привычек. Во время учебы в Лондоне он приобщается к английскому образу жизни, а попав в Америку, балансирует между индийской и английской идентичностями на пути обретения новой «гибридной» идентичности.

Еще один аспект культурной ассимиляции для главного героя – это знакомство со страной посредством печатных изданий. В Лондоне перед своей поездкой в Америку он покупает «Путеводитель для студента по Северной Америке» и изучает эту брошюру во время полета в США. Она помогает ему осознать основные отличия США от Великобритании: наличие правостороннего движения на дорогах, различные слова для обозначения понятия «лифт», разный темп жизни и отсутствие «английской чашечки чая». По вечерам в Америке он читает «Бостон Глоб». Поскольку чтение предполагает уединение, можно отметить, что этот аспект ассимиляции напрямую связан с состоянием одиночества, в котором находится протагонист. Он познает страну не напрямую, а опосредованно. Обращает на себя и тот факт, что Америку он сравнивает не с Индией, а с Англией. Здесь мы можем говорить о ступенчатом процессе ассимиляции. Протагонист уже отошел от своей индийской идентичности, он «примерил» на себя английской образ жизни и сейчас выходит

на конечную стадию обретения новой идентичности.

Живое знакомство со страной начинается со встречи протагониста с домохозяйкой миссис Крофт. Она выступает в качестве первого представителя американского сообщества, с которым протагонист будет общаться в течение шести недель пребывания в ее доме. Образ этой женщины символизирует Америку на протяжении более чем столетнего периода, поскольку миссис Крофт в момент встречи с протагонистом исполнилось 103 года. Оба персонажа одиноки. Если для миссис Крофт состояние одиночества – результат вдовства и преклонного возраста, то для протагониста – это результат потери связи с индийским сообществом. Одиночество притягивает протагониста к миссис Крофт. Кроме того, он обнаруживает много общего в судьбе миссис Крофт и его собственной матери: обе женщины стали вдовами и были вынуждены воспитывать детей самостоятельно. Протагонист начинает проецировать свои сыновьи чувства на миссис Крофт, беспокоясь об этой очень пожилой, уязвимой и беззащитной женщине как о собственной матери [3]. Каждый вечер, приходя с работы, главный герой проводит десять минут в компании миссис Крофт. Жизнь в доме этой женщины для протагониста – первый опыт самостоятельного проживания в чужой социальной среде за пределами индийского сообщества. Становится ощутимым отчуждение протагониста от индийской диаспоры. Одновременно жизнь в доме можно рассматривать как попытку влиться в новое американское сообщество, и тот факт, что миссис Крофт оценивает протагониста как джентльмена, указывает на успешность процесса ассимиляции главного героя в США. Если женщина с такими старомодными взглядами, как у миссис Крофт, приняла главного героя, значит есть все шансы, что и остальное американское общество сделает это.

Одним из важных элементов рассказа является включение в повествование упоминания о реальном историческом событии – высадке американских астронавтов на Луну. Д. Лахири демонстрирует разную реакцию персонажей на это событие. Протагонист слышит о высадке во время перелета в Америку и не обращает на этот факт ни-

какого внимания, хотя сам готов «высадиться» на американскую землю. Миссис Крофт, прожив 103 года, изумлена и восхищена этим национальным достижением. Она постоянно повторяет свое оценочное суждение «превосходно» и заставляет протагониста произносить эту фразу каждый день. Разная реакция на событие указывает на то, что хотя протагонист и стремится в Америку, но он еще не готов ассоциировать себя с американским сообществом, пока чужд этому миру и его достижениям. Реакция миссис Крофт и ее стремление приобщиться к этому событию главного героя говорит о том, что своими действиями эта истинная американка стремится пробудить в нем осознание величия страны, с которой он намерен связать свое будущее. Как следствие, в конце рассказа главный герой сравнивает свое путешествие на «третий континент» с высадкой астронавтов на Луну.

Хотя эти два события несравнимы по своему масштабу, но для протагониста прибытие на новый континент сопоставимо с высадкой на Луну для человечества в целом. Он считает свои достижения скромными по сравнению с тем, что сделали американские астронавты в 1969 г., осознает, что такой же путь проделали миллионы других людей, но «бывают времена, когда я (протагонист) озадачен каждой милей, которую я прошел, каждой едой, которую я съел, каждым человеком, которого я встретил, каждой комнатой, в которой я спал. Каким бы обыденным это ни казалось, бывают моменты, когда это выходит за рамки моего воображения» [4, с. 198]. С помощью данного сравнения, на наш взгляд, Д. Лахири стремилась подчеркнуть, насколько уникален и сложен путь каждого отдельного иммигранта, сколько барьеров ему необходимо преодолеть, чтобы обрести новую идентичность.

Через образ миссис Крофт Д. Лахири решает несколько задач. Во-первых, миссис Крофт помогает главному герою в процессе ассимиляции в новом обществе. Во-вторых, ее образ занимает ключевое место в раскрытии темы брака. В 1960–70-е гг. брак по договоренности родителей был обычным явлением для индийского сообщества. Именно это и происходит с протагонистом. Перед отлетом в Америку он едет в Индию и женится на девушке, которую выбрала его

семья. На протяжении рассказа читатель может наблюдать, как два чужих друг другу человека становятся семейной парой. Впервые о браке протагониста автор упоминает уже во втором абзаце рассказа. «К тому моменту у меня было достаточно денег, чтобы путешествовать самолетом. Сначала я полетел в Калькутту, чтобы присутствовать на своем бракосочетании, а через неделю я полетел в Бостон, чтобы приступить к новой работе» [4, с. 174]. Протагонист сообщает об одном из важнейших событий в своей жизни как о пункте в списке дел. Становится понятным, насколько незначительную роль играет в его жизни церемония бракосочетания. Следующий раз он вспоминает о том, что у него есть супруга, когда решает вопрос о месте жительства. И снова упоминание о жене всплывает где-то на втором плане. И только когда миссис Крофт при сдаче комнаты в наем озвучивает свои условия, он начинается задумываться о своем статусе. Миссис Крофт заявляет: «“Никаких посетителей женщин!” – “Я женатый человек, мадам”». Это был первый раз, когда я (протагонист) объявил об этом факте кому-то» [4, с. 181]. Именно замечание миссис Крофт помогает протагонисту осознавать свой новый статус.

В жизни рассказчика происходит не только культурная ассимиляция в новой стране, но и необходимость привыкнуть к новому человеку – своей жене Мале. Именно миссис Крофт помогает рассказчику взглянуть на собственную жену по-новому и принять ее. Общение с миссис Крофт влияет на становление его собственного брака. Однажды, прогуливаясь с Малой по улицам города, протагонист приводит ее к дому миссис Крофт. Они решают провести пожилую женщину. Миссис Крофт рассказывает о том, что с ней случилось, и упоминает о своей находчивости в сложной ситуации, что вызывает улыбку на лице Малы. Затем она просит Малу встать, пристально ее рассматривает и выносит свой вердикт: «Она – идеальная леди!» [4, с. 195]. После этого замечания пожилой дамы протагонист улыбается Мале в ответ, что можно рассматривать как первую искру сближения и интимности в их семейных отношениях. Таким образом, можно сделать вывод, что образ миссис Крофт выполняет в рассказе несколько функций. Она помогает герою

ассимилироваться в новом американском сообществе. Благодаря ее оценке протагонист замечает в жене те черты, которые поначалу ему не удалось рассмотреть. Этот момент становится отправным в налаживании семейных отношений. То, что миссис Крофт приняла Малу и оценила ее как настоящую леди, – один из важнейших моментов в общей ассимиляции как протагониста, так и его жены. Если их приняла женщина с такими строгими старомодными взглядами, то у них есть все шансы быть принятыми американским сообществом в целом.

Надо отметить, что по пути культурной ассимиляции идет не только протагонист, но и его жена Мала. Ключевое отличие между этими двумя персонажами в том, что для протагониста иммиграция – осознанный выбор, в то время как для Малы – вынужденная мера, поскольку она изменила свой статус и ей приходится отправиться за мужем. В рассказе нет никакого упоминания о том, что Мала работает. Это означает, что женщина во всем вынуждена полагаться на мужа. Она не является экономически независимой, и ей приходится во всем ему подчиняться, даже в том, где они будут жить. В рассказе Мала является второстепенным персонажем, но на ее образе мы тоже можем проследить некоторые аспекты трансформации идентичности, ассимиляции в новом обществе. Несмотря на то что она плачет, покидая свой индийский дом, приехав в Америку, она привозит мужу два свитера, связанные в ожидании переезда в Америку. Этот эпизод демонстрирует готовность героини сблизиться с мужем, стать частью его жизни, а попытки Малы обустроить новое жилище в Америке – признак того, что она тоже принимает эту страну как свой дом, хотя делает это не безоговорочно, в отличие от своего мужа, который более склонен ассимилироваться, чем она. В Америке Мала продолжает носить сари и сохраняет все атрибуты поведения, связанные с этой традицией, хотя протагонист и не настаивает на их соблюдении и даже отмечает, что это совсем необязательно на новом месте. Принимая Америку как новое место жительства, Мала тем не менее стремится сохранить индийский образ жизни хотя бы в рамках своей семьи. Хотя она не против американских пищевых привычек мужа, но сама не стремится им следо-

вать. Дома она готовит индийские блюда. После прилета Малы на американский континент супруги разговаривают на бенгальском языке. Как отмечает сам протагонист, это произошло впервые с того момента, как он обосновался в США – до этого он использовал только английский. Образ Малы в рассказе, на наш взгляд, призван показать трудности, с которыми сталкивается иммигрант, пытаясь сохранить собственную культурную традицию в рамках новой господствующей культуры. Героям приходится постоянно балансировать на грани двух культур, формируя новую, «гибридную» идентичность, объединяющую ключевые аспекты индийской культуры и требования американского общества.

Обращаясь к художественным приемам, использованным Д. Лахири, надо отметить ключевое значение в повествовании хронотопа. В основной части рассказа автор использует прошедшее время, но создается впечатление, что действие происходит здесь и сейчас. Только последний абзац рассказа написан в настоящем времени. Это автоматически относит все предшествующие действия в прошлое. Настоящим становится только концовка, и мы понимаем, что все повествование – это ретроспектива, предложенная читателям. В последнем абзаце, взглядываясь из настоящего в прошлое, протагонист подводит итог своего путешествия в США. Он отмечает, что и после выхода на пенсию они с женой остались в Америке. Они американские граждане, у которых есть взрослый сын и собственный дом с садиком в тихом пригороде Бостона. Все эти достижения протагониста и его жены указывают на их удачную ассимиляцию в США. Хотя, когда они приезжают к сыну в колледж, «чтобы навестить его или забрать домой на выходные для того, чтобы он смог поесть рис руками вместе с нами (родителями) или поговорить на бенгальском языке, мы беспокоимся, что это те вещи, которые он не будет больше делать после того, как мы умрем» [4, с. 197]. Эта мысль выявляет две основные стороны гибридной идентичности персонажей, которые, скорее всего, будут подвергнуты дальнейшей трансформации в следующем поколении индийских иммигрантов. Протагонист и его жена сохранили в рамках своей семьи два ключевых аспекта индийской культуры: язык и

манеру есть руками, – но они с сожалением осознают, что следующее поколение, рожденное и выросшее в США, возможно, утратит эти элементы идентичности, будучи полностью поглощенным доминирующей культурной традицией США.

### Заклучение

В статье был проведен анализ повествовательных приемов, использованных автором, и факторов, формирующих идентичность протагониста, а также была рассмотрена роль второстепенных персонажей в формировании «гибридной» идентичности протагониста. В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Протагонист идет путем культурной ассимиляции, что предполагает принятие культуры, традиций, ценностей и системы нового общества. В рассказе протагонист следует американским пищевым привычкам и использует в разговоре английский язык. Надо отметить, что это процесс идет поэтапно, изменяясь от континента к континенту. Изначально познание страны протагонист осуществляет, используя печатные источники (путеводитель и газету), и лишь общение с исконной американкой миссис Крофт дает ему возможность погрузиться в культуру и традиции американцев целиком. Тема ассимиляции напрямую связана с темой одиночества, что ярко демонстрируется в той части рассказа, когда в Америке протагонист остается один на один с новой культурой и страной, лишенный общества соотечественников, в котором он находился во время учебы в Лондоне. Встреча двух одиноких людей – протагониста и миссис Крофт – неизбежно ведет к их сближению, одновременно главный герой проецирует на пожилую женщину все свои сыновьи чувства. Образ миссис Крофт автор использует для решения нескольких задач: показывает процесс ассимиляции в новой культуре и раскрывает тему брака. Именно благодаря положительной оценке пожилой женщины протагонист по-новому, с любовью смотрит на свою жену, которая до этого момента была для него совершенно чужим человеком.

2. Второстепенным персонажем в рассказе является Мала, жена протагониста. Ее образ показывает читателю, что существуют разные пути ассимиляции и обретения

«гибридной» идентичности: осознанный и вынужденный. Образ Малы демонстрирует второй путь. Вместе с тем ее появление в повествовании и жизни протагониста дает ему возможность хотя бы на уровне собственной семьи сохранить связь с родиной и ее культурными традициями: есть индийскую еду руками и разговаривать на бенгальском языке. Пол также определяет процесс ассимиляции. Если мужчина, будучи экономически независимым и более связанным с внешним американским миром, склонен быстрее и полнее ассимилироваться в новом обществе, то женщина (Мала), находясь в полной зависимости от своего мужа, сосредотачиваясь в основном на семье, не обладая экономической свободой, склонна придерживаться индийских традиций и образа жизни и не готова полностью придерживаться господствующего образа жизни.

3. Среди художественных приемов надо обратить внимание на хронотоп в рассказе. Писательница в рамках малой литературной формы смогла отобразить жизнь на трех континентах и описать значительный отрезок жизни протагониста: с 36 лет и до выхода на пенсию. В рассказе были использованы два грамматических времени: настоящее и прошедшее. Последние абзацы, написанные в форме «настоящего времени», позволили отнестись к предшествующее повествование в прошлое и взглянуть на него как на ретроспективу жизни протагониста. Финальное замечание протагониста, в котором он упоминает своего взрослого сына, рожденного и выросшего в США, указывает на то, что процесс формирования «гибридной» идентичности еще не закончен, и следующее поколение может навсегда утратить такие ключевые элементы индийской составляющей идентичности, как язык и пищевые привычки, полностью потерять связь со своей исконной родиной. На протяжении всего рассказа автор мастерски использует прием сравнения, ставя в один ряд глобальные и локальные вещи: высадка астронавтов на Луну и прилет протагониста на американский континент, жизнь столетней женщины и молодого человека. Даже тот факт, что протагонист не имеет собственного имени, тоже очень показателен: Д. Лахири демонстрирует, что он всего лишь звено в череде миллионов других иммигрантов, которые «покорили» этот

континент. Вместе с тем Мала, являясь второстепенным персонажем, все-таки обретает имя, что подчеркивает уникальность ее истории. В рассказе присутствует биографический элемент, поскольку история покорения Америки протагонистом базируется на опыте отца писательницы, который прошел этот путь много лет назад. Этот факт усиливает эмоциональную окраску повествования, делая историю более личной и воодушевляющей. Читатель начинает принимать происходящие в рассказе события близко к сердцу. Рассказ является послед-

ним в сборнике, и его счастливое окончание призвано, на наш взгляд, сформировать у читателя положительное представление об опыте иммигрантов в Америке.

Результаты исследования могут быть использованы при изучении современной литературы США с позиций мультикультурализма и литератур этнических меньшинств США, в частности американских писателей индийского происхождения. Также статья будет полезна исследователям, занимающимся вопросом формирования идентичности в среде американских иммигрантов.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карасик, О. Б. Взаимодействие расового и этнического компонентов в современной литературе США [Электронный ресурс] / О. Б. Карасик // Вестн. ТГГПУ. – 2010. – № 1 (19). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-rasovogo-i-etnicheskogo-komponentov-v-sovremennoy-literature-ssha/viewer>. – Дата доступа: 22.09.2022.

2. Sushma, B. Alienation, Assimilation and Acculturation in Jhumpa Lahiri's «The Third and Final Continent» / B. Sushma // International Journal of Geographical Information Science. – 2021. – Vol. 8, nr 4. – P. 1341–1346.

3. Sharma, P. Bewildered Relations in Jhumpa Lahiri's Interpreter of Maladies / P. Sharma // Lapis Lazuli – An International Literary Journal (LLILJ). – 2012. – Vol. 2, nr 2, Autumn. – P. 1–9.

4. Lahiri, J. Interpreter of Maladies / J. Lahiri. – New York : Houghton Mifflin Harcourt, 1999. – 198 p.

#### REFERENCES

1. Karasik, O. B. Vzaimodiejstvije rasovogo i etnichieskogo komponentov v sovriemiennoj li-tierature SShA [Eliكتروnyj riesurs] / O. B. Karasik // Viestn. TGGPU. – 2010. – № 1 (19). – Rie-zhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-rasovogo-i-etnicheskogo-komponentov-v-sovremennoy-literature-ssha/viewer>. – Data dostupa: 22.09.2022.

2. Sushma, B. Alienation, Assimilation and Acculturation in Jhumpa Lahiri's «The Third and Final Continent» / B. Sushma // International Journal of Geographical Information Science. – 2021. – Vol. 8, nr 4. – P. 1341–1346.

3. Sharma, P. Bewildered Relations in Jhumpa Lahiri's Interpreter of Maladies / P. Sharma // Lapis Lazuli – An International Literary Journal (LLILJ). – 2012. – Vol. 2, nr 2, Autumn. – P. 1–9.

4. Lahiri, J. Interpreter of Maladies / J. Lahiri. – New York : Houghton Mifflin Harcourt, 1999. – 198 p.

*Рукапіс наступію у редакцію 29.11.2022*

УДК 811.161.3'27

**Ірына Аляксандраўна Герасімчык**

канд. філал. навук, дац. каф. журналістыкі

Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы

**Iryna Herasimchyk**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Journalism  
of Yanka Kupala State University of Grodno

e-mail: herasimchyk@mail.ru

**ФАКТАРЫ ВІТАЛЬНАСЦІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ  
ЯК АБ'ЕКТ МЕТАМОЎНАЙ РЭФЛЕКСІЎ ЎДЗЕЛЬНІКАЎ ДЫСКУСІЙ  
НА ІНТЭРНЭТ-ФОРУМАХ**

Артыкул прысвечаны вывучэнню вітальнасці беларускай мовы, якая існуе ў Беларусі пры функцыянальным амінаванні рускай мовы. Выяўлена спецыфіка асэнсавання ўдзельнікамі дыскусій на інтэрнэт-форумах жыццяздольнасці беларускай мовы з улікам сацыялінгвістычных зменных статусу, інстытуцыйнай падтрымкі і дэмаграфічнай магутнасці мовы. Разгледжаны адзначаныя ў метамоўных каментарыях уяўленні пра білінгвізм і беларускую мову як адну з дзяржаўных, колькасць носьбітаў беларускай мовы і спецыфіку яе перадачы паміж пакаленнямі, а таксама асаблівасці фармальнай і неформальнай падтрымкі тытульнай мовы як магчымасці ўплыву на сітуацыю моўнага зруху. Зроблены высновы, што захаванне жыццёвай сілы беларускай мовы звязваецца прадстаўнікамі моўнай супольнасці з забеспячэннем у грамадстве неабходнасці валодання тытульнай мовай і павелічэннем узроўню моўных кампетэнцый яе носьбітаў, а таксама ўстанаўленнем балансу паміж актывізацыяй падтрымкі мовы, якая знаходзіцца пад пагрозай знікнення, і недапушчальнасцю прымусу да яе выкарыстання.

**Ключавыя словы:** метамоўная рэфлексія, інтэрнэт-форум, вітальнасць мовы, беларуская мова, моўная сітуацыя ў Беларусі, паказчыкі вымярэння моўнай жыццяздольнасці.

**Factors of the Vitality of the Belarusian Language  
as an Object of Metalanguage Reflection of Participants in Discussions on Internet Forums**

The article is devoted to the study of the vitality of the Belarusian language existing in Belarus with the functional dominance of the Russian language. The specifics of the participants understanding of the vital force of the Belarusian language in Internet forums, taking into account the sociolinguistic variables of status, institutional support and demographic power of the language, are revealed. The ideas of bilingualism and the Belarusian language as one of the state languages, the number of native speakers of the Belarusian language and the specifics of its transmission between generations, as well as the features of formal and informal support of the titular language as a possibility of influencing the situation of the language shift are considered. The conclusions are made that the preservation of the viability of the Belarusian language is associated by representatives of the language community with ensuring the need for proficiency in the titular language in society and increasing the level of linguistic competence of its native speakers, as well as establishing a balance between the intensification of activities to support a vulnerable language and the inadmissibility of coercion to use it.

**Key words:** metalanguage discourse, Internet forum, language viability, Belarusian language, language situation in Belarus, indicators of language viability measurement.

**Уводзіны**

Інтэрнэт як глабальная інфармацыйная сістэма, якая забяспечвае магчымасці ўдзелу асобы ў масавай камунікацыі, з'яўляецца прасторай моўнай ідэнтыфікацыі чалавека, асаблівай сферай функцыянавання мовы. Свабода моўнага выяўлення ў Інтэрнэце, «павелічэнне інтэлектуальна-семіятычнай насычанасці жыцця і дыферэнцыяцыі форм зносін» [1, с. 296] узмацняюць метамоўную рэфлексію карыстальнікаў, якая вызначаецца як «дзеясць свядомасці (індывідуальнай або калектыўнай), накірава-

ная на асэнсаванне фактаў мовы/маўлення і не абавязкова непасрэдна звязаная з уласнай рэфлексійнай маўленчай дзейнасцю асобы» [2, с. 3].

У лінгвістыцы зварот да метакамунікацыі, у тым ліку і ў Інтэрнэце, шырока выкарыстоўваецца пры вывучэнні праблем міжмоўнага ўзаемадзеяння, моўнай нормы, пераклочэння кода, моўнай ідэнтычнасці, моўнага планавання, міжкультурных зносін і інш., што абумоўлена антрапацэнтрызмам сучаснай навукі: «метамоўны дыкурс дае матэрыял для асэнсавання маўленчага партрэта

*Homo reflectens* – чалавека, які рэфлексуе, моўнай асобы эпохі грамадскіх і моўных змен» [3, с. 87].

У сучасным беларускім мовазнаўстве нешматлікія даследаванні метамоўнай рэфлексіі (напрыклад, працы Н. Б. Мячкоўскай, А. У. Лянкевіч, А. А. Соміна, Т. В. Бабко) раскрываюць стаўленне інтэрнэт-карыстальнікаў да беларускай мовы і беларускай моўнай сітуацыі, фіксуюць спецыфіку руска- і беларускамоўных метакаментарыяў, абумоўленую ў тым ліку і ўяўленнямі моўцаў аб нормах камунікацыі.

Для грамадства, якое сутыкаецца з праблемамі шматмоўя, калі маюць месца працэсы моўнага зруху – «страты моўнай супольнасцю тытульнай мовы» [4, с. 13], актуальнымі ў фокусе метамоўнага асэнсавання становяцца пытанні моўнай вітальнасці. Вітальнасць мовы, або яе жыццяздольнасць, азначаецца як «здольнасць мовы да далейшага развіцця, змянення або захавання структурных і галоўным чынам функцыянальных якасцей» [5, с. 37].

Узровень жыццёвай сілы мовы залежыць ад мноства сацыяльна-палітычных і культурных фактараў. Пералік крытэрыяў вымярэння моўнай вітальнасці прадстаўлены, напрыклад, у працы Э. Д. Сулейменавай «Вітальнасць мовы: пошукі паказчыкаў вымярэння»: аўтар вылучае сацыяльна-палітычныя, сацыяльна-дэмаграфічныя, уласна лінгвістычныя, сацыяльна-функцыянальныя і нацыянальна-культурныя паказчыкі, адзначаючы неабходнасць улічваць «усю разнастайнасць дэтэрмінантаў моўнай сітуацыі, а таксама іх узаемадзеянне» [6, с. 5–6].

Э. У. Хілханава звяртае ўвагу на тры групы фактараў, якія могуць уплываць на выбар мовы, а значыць, на яе жыццяздольнасць пры моўным кантактаванні: аб'ектыўныя (этнамоўная палітыка дзяржавы, наяўнасць або адсутнасць інстытуцыйнай падтрымкі), унутрымоўныя (змены ў структуры мовы, наяўнасць або адсутнасць у мове лексем для абазначэння новых рэалій) і суб'ектыўныя (стаўленне да мовы, матывацыя да яе выкарыстання, моўная прыхільнасць групы да этнічнай мовы) [7, с. 133].

Для вызначэння аб'ектыўных фактараў моўнай жыццяздольнасці, якая праяўляецца шырынёй і інтэнсіўнасцю прымянення мовы ў сацыяльна актуальных сферах зносінаў, даследчыкі звяртаюцца перш за ўсё да

трох сацыялінгвістычных пераменных: статус, інстытуцыйная падтрымка, дэмаграфія. Гэтыя паказчыкі прадугледжваюць накіраванне ўвагі як на прававы статус мовы, які замацоўваецца законам, так і на сацыяльны, які вызначаецца яе функцыянальнымі характарыстыкамі [8, с. 42], вызначэнне ступені як фармальнай (г. зн. дзяржаўнай), так і нефармальнай падтрымкі мовы, выяўленне дэмаграфічнай магутнасці мовы – агульнай колькасці носьбітаў мовы і колькасці тых, хто валодае мінарытарнай мовай, у параўнанні з агульнай колькасцю прадстаўнікоў этнасу, а таксама аналіз характару перадачы мовы паміж пакаленнямі. Дадаткова варта адзначыць, што суб'ектыўныя фактары, якія вызначаюцца «каштоўнасцямі арыентацыямі носьбітаў мовы, сфарміраванасцю іх нацыянальнай самасвядомасці» [6, с. 3–6], прызнаюцца не менш важнымі для захавання мовы, паколькі «ў міжгрупавыя адносіны група ўступае перш за ўсё як носьбіт суб'ектыўнай этнамоўнай жыццяздольнасці» [8, с. 126], таму патрабуюць абавязковай увагі пры вывучэнні моўнай вітальнасці.

Сучасная моўная сітуацыя ў Беларусі, якая характарызуецца як руска-беларускае двухмоўе, звязана з функцыянальным дамінаваннем рускай мовы: «Асноўнай мовай большасці жыхароў Рэспублікі, у тым ліку беларусаў, служыць руская. Гэта значыць, што ў беларускай мовы яе этнічная функцыя (быць нацыянальным сімвалам, кансалідаваць народ і адрозніваць яго ад другіх этнасаў) пераважае над камунікатыўнай функцыяй» [9, с. 33].

Цікавасць да вывучэння вітальнасці беларускай мовы, такім чынам, звязана з неабходнасцю выяўлення магчымасцей мовы, якая знаходзіцца ў небяспецы (такі статус беларускай мовы атрымала па выніках маніторынгу стану моў свету экспертамі ЮНЕСКА [10, с. 37]), захоўваць сваё існаванне ва ўмовах моўнага зруху. У практыках даследавання моўнай вітальнасці метамоўны інтэрнэт-дыскурс мае асаблівую значнасць, бо ілюструе праявы штодзённай метамоўнай свядомасці як формы грамадскай свядомасці ў сітуацыі «ананімнасці і дэмакратызму зносінаў», у прасторы «шырокіх магчымасцей для самарэалізацыі і самаідэнтыфікацыі асобы праз публічнае пісьмовае выказванне» [11, с. 400–401], што да-

звляе сабраць матэрыял даследавання ў неабходным аб'ёме і атрымаць у дастатковай ступені аб'ектыўныя вынікі.

Мэта даследавання – вызначыць асаблівасці разумення ўдзельнікамі дыскусій на інтэрнэт-форумах перспектывы захавання жыццяздольнасці беларускай мовы з улікам сацыялінгвістычных зменных статусу мовы, інстытуцыйнай падтрымкі мовы, дэмаграфічнай магутнасці мовы.

Матэрыялам вывучэння сталі метамоўныя інтэрнэт-каментарыі, якія сведчаць пра асаблівасці функцыянавання беларускай мовы ў кантэксце праблематыкі моўнай вітальнасці, змешчаныя на форумах, у структуры якіх прадстаўлены тэматычныя раздзелы «Беларуская мова», «Белорусский язык», «Родная мова» і падобныя: «Форум semeistvo.by. Белорусский семейный форум», «Белорусский транспорт», «Гродненский форум», «Лингвофорум» (раздзел «Беларускі форум»), «Onliner», «Форум сайта “Глобус Беларуси”». Аб'ём прааналізаванага матэрыялу – больш за 400 кантэкстаў.

Для дасягнення мэты даследавання выкарыстоўваўся метады інтэрпрэтацыйнага аналізу метамоўных выказванняў з улікам зместавага складніка і моўнага афармлення кантэкстаў.

### Асноўная частка

Інтэнсіўнае развіццё інтэрнэт-тэхналогій і іх высокая запатрабаванасць у забеспячэнні камунікацыі абумовілі разуменне інтэрнэт-дыскурсу як каштоўнай даследчай базы для атрымання новага ведання. У інтэрнэт-каментарыях, якія прэзентуюць штодзённыя ўяўленні карыстальнікаў пра беларускую мову і асаблівасці яе функцыянавання ва ўмовах моўнага зруху, адзначаюцца характарыстыкі мовы з пункту гледжання яе статусу, вылучаюцца асаблівасці фармальнай і нефармальнай падтрымкі мовы і ўзровень яе дэмаграфічнай магутнасці.

У метамоўным дыскурсе фіксуецца дакладнае разуменне, што спецыфіку моўнай сітуацыі ў Беларусі вызначае двухмоўе: статус дзяржаўнай у краіне належыць рускай і беларускай мовам («у нас два *государственных языка!*»), афіцыйнай мовай выступае руская мова, ёй аддадзены прыярытэт выкарыстання ва ўсіх сферах жыццядзейнасці грамадства («*все работают на русском языке: школа, медицина, экономика,*

*управление, печать*») (тут і далей інтэрнэт-каментарыі прыводзяцца ў арыгінальнай версіі – *І. Г.*). На інтэрнэт-форумах адзначаецца, што прызнанне на заканадаўчым узроўні ў якасці дзяржаўных рускай і беларускай моў пацвярджае абсалютнае права грамадзян выбіраць адну з моў для наладжвання камунікацыі («*это свободный выбор свободных людей*»), што дае магчымасць не валодаць іншай і не выкарыстоўваць яе ў сферах зносін («*У нас двуязычие. Поэтому чиновник имеет право говорить на русском*», «*Про двуязычие я придерживаюсь такой схемы: ко мне могут обращаться на любом языке (бел/рус), я все понимаю, но отвечаю на том, который мне больше нравится. В 100 % это будет русский*»). Замацаванне двухмоўя ў большасці выпадкаў разглядаецца ўдзельнікамі інтэрнэт-дыскусій як неабходнае, лічыцца інструментам забеспячэння «*стабильности общества и государства*», вытлумачваецца патрэбамі задаволіць жаданні і зацікаўленні большасці жыхароў краіны ў выкарыстанні рускай мовы як «*привычного*», «*понятного*», «*удобного*» сродку камунікацыі («*человек должен иметь возможность говорить на том языке, на котором он хочет, наиболее привычном для него и который он считает родным*»).

З іншага боку, з дамінаваннем рускай мовы і з функцыянаваннем дзвюх дзяржаўных моў звязваецца ў інтэрнэт-каментарыях працэс замаруджвання ці прыпынення развіцця беларускай мовы («*мова ў небяспецы!*», «*вымирает*», «*вытесняется*», «*вымываецца з жыцця*», «*сдаёт позиции*», апынулася «*на обочине истории*», «*перажывае заняпад*» і падобнае), калі значная частка моўнай супольнасці не валодае этнічнай мовай у дастатковай ступені, што асацыюецца з «*нивелированием государственности и аутентичности*». Для тлумачэння працэсаў «*аслаблення*», «*паступовага згасання*» беларускай мовы выкарыстоўваецца такая яе характарыстыка, як «*неабавязковая*», што, на думку інтэрнэт-карыстальнікаў, праяўляецца няроўнасцю размеркавання сфер функцыянавання дзяржаўных моў Беларусі і зніжэннем функцыянальнай магутнасці тытульнай мовы. Адзначым таксама, што беларуская мова ў метамоўным асэнсаванні можа характарызавацца і як «*лишний язык*», які «*никому вообще не нужен*», «*бесполезный в реальной жизни*», пацвярджаннем ча-

го лічыцца невыкарыстанне тытульнай мовы ва ўсіх сферах зносін, а значыць, існаванне «не роўнага» двухмоўя («У нас не равное двуязычие, потому как большинство говорит по-русски и их это устраивает»).

Магчымасці захавання беларускай мовы («каб і мову захаваць, пакуль яшчэ ёсць што захоўваць») звязваюцца інтэрнэт-карыстальнікамі з неабходнасцю рэалізацыі «роўнага» двухмоўя, «чтобы все возможности, предоставляемые на русском, предоставлялись и на мове», што ў выніку дазволіць забяспечыць «статус-кво стабільнасці і нацыянальнага колорыта». У каментарыях сцвярджаецца, што развіццё беларускай мовы залежыць ад узроўню валодання ёй у двухмоўным грамадстве, а абавязковасць ведання тытульнай мовы падкрэсліваецца праз выкарыстанне мадальнасці павіннасці («Необязательно использовать ее в повседневном общении, но знать – должны»). Адназначым, што ідэя недапушчальнасці насаджэння беларускай мовы становіцца асновай стратэгіі вытлумачэння на форумах немагчымасці спыніць працэсы моўнага зруху («когда государство предпринимает, на каком языке общаться, тут уж не до шуток будет», «Мову вельмі важна страціць, але сілай любіць не прымусяш. Народ сам павінен да гэтага прыйсці – галоўнае не навязваць сілай і не душыць»).

Значнай у метамоўным дыскурсе інтэрнэт-форумаў з'яўляецца актуалізацыя пытанняў абавязковага вывучэння дзяржаўных моў у межах рэалізацыі моўнай палітыкі ў Беларусі. У кантэксце праблематыкі вітальнасці моўная адукацыйная палітыка разумеецца даследчыкамі як «магутная сістэма карэктавання і планавання выкарыстання мовы і развіцця яе жыццёвых здольнасцей і магчымасцей» [12, с. 24]. У інтэрнэт-каментарыях дэманструецца разуменне, што навучанне беларускай мове ў школе з'яўляецца адным з вызначальных спосабаў планавага ўплыву на захаванне беларускай мовы, адукацыя становіцца асноўнай сферай фарміравання моўнай кампетэнцыі («Хорошо хоть в школах изучают. Но ужасно то, что без практики язык очень быстро забывается», «Мой родной язык русский, а белорусский я учил в школе со 2-го класса», «Да, в школе все учили мову, и пару фраз сгенерировать смогут. Но это не значит “знать язык”»).

для вывучэння беларускай мовы, высокі ўзровень яе дакументаванасці, а таксама пашырэнне магчымасцей выкладання і засваення за кошт выкарыстання рэсурсаў сеткі Інтэрнэт разглядаюцца камунікантамі на форумах як фактар жыццёвай сілы беларускай мовы («Там ёсць шмат матар'ялаў (і літаратуры, і дэяфільмаў, і аўдыя, і нават флэш-гульні) для дзяцей па-беларуску»).

З іншага боку, пагрозай вітальнасці беларускай мовы лічыцца недастаткова высокі ўзровень яе засваення падчас вывучэння ў школе (у тым ліку і праз невялікую колькасць адведзеных на гэта гадзін), адсутнасць магчымасцей атрымліваць беларусамоўную вышэйшую адукацыю («У сына, напрыклад, у трэцім класе 3 ўрока ангельскай мовы ў тыдзень і 2 – беларускай мовы, так што на школу надзеі мала», «Сегодня в Беларуси нет ни одного вуза, который бы целиком работал по-белорусски»). Негатыўным фактарам уплыву на жыццяздольнасць беларускай мовы вызначаецца і стрымліванне матывацыі да яе вывучэння (у тым ліку і бацькамі), адсутнасцю магчымасці прымяніць моўныя веды пры пабудове кар'еры («Английский пригодится и для работы, и для путешествий, и для переписки в Интернете. А где пригодится мова?», «Для чего молодежи говорить на мове? Для чего ее учить, если она практически вышла из употребления? Где она понадобится?»).

Папулярызаванне моўнага пытання сярод насельніцтва, лічаць удзельнікі інтэрнэт-дыскусій, спрыяе неформальнай падтрымка беларускай мовы, ажыццяўляльная за кошт яе выкарыстання, напрыклад, у рэкламных і PR-праектах («Самсунг кажа, што беларускамоўная рэклама – гэта элітарная рэклама!», «Прапанавала сваім знаёмым “тыдзень беларускай мовы” – хаця б старацца размаўляць па-беларуску», «Калі “Еўраопт” зрабілі пятую серыю бомсцікаў на роднай мове і знялі мультык, то яны гэтым больш зрабілі для беларускасці, чым усё міністэрства адукацыі»), што ў цэлым асэнсоўваецца як вынік павышэння ўзроўню самаарганізацыі этналінгвістычнай групы. Культурныя практыкі як нізавыя ініцыятывы разглядаюцца на інтэрнэт-форумах як сродак далучэння прадстаўнікоў моўнай супольнасці да беларускай мовы, мерапрыемствы па яе рэвіталізацыі.

Параметр дэмаграфічнай магутнасці мовы ўказвае на сувязь мовы з колькасцю яе носьбітаў і іх дыстрыбуцыяй, абумоўленасць моўнага існавання характарам перадачы мовы ад пакалення да пакалення і якасцю валодання мовай прадстаўнікамі этнічнай групы.

Носьбітамі мовы лічацца прадстаўнікі моўнай супольнасці, якія валодаюць яе нормамі мовы і актыўна выкарыстоўваюць гэтую мову у розных бытавых, сацыякультурных, прафесійных сферах зносін [13, с. 163]. Дадзеныя аб колькасці носьбітаў беларускай мовы, якія фіксуюцца ў метамоўных каментарыях, разыходзяцца, што звязана са спецыфікай разумення інтэрнэт-карыстальнікамі сутнасці працэсу валодання і карыстання мовай, а таксама трансфармацыйных зменаў у сістэме мовы.

Звяртаючыся да прыкладных ацэнак сітуацыі, камуніканы фіксуюць звышнізкія колькасныя дадзеныя ў адносінах да носьбітаў беларускай мовы («Працэнтаў дзевяноста насельніцтва не гаворыць на беларускай мове», «По-моему, на нем разговаривает ооочень малый процент населения», «В настоящее время среди моих знакомых на мове говорят ну может примерно 2 % или даже меньше»). Вызначальным крытэрыем ідэнтыфікацыі чалавека як носьбіта беларускай мовы становіцца здольнасць да непадрыхтаванага вуснага маўлення.

Супярэчліваць прэзентаваных у інтэрнэт-каментарыях звестак аб колькасці носьбітаў беларускай мовы абумоўлена і існаваннем шматлікіх форм узаемадзеяння паміж мовамі на тэрыторыі Беларусі. У сітуацыі руска-беларускага двухмоўя прадуктам моўнай інтэрферэнцыі становіцца наяўнасць «мноства стыхійна і ў рознай ступені русіфікаваных індывідуальных формаў беларускага маўлення» [9, с. 40].

Намінуецца «нон-стандартная размоўная інавацыя» [14, с. 233] з дапамогай замацаванай у мовазнаўстве тэрміналагічнай метафары «трасянка». Інтэрнэт-карыстальнікі звяртаюць увагу на колькасць носьбітаў мовы, улічваючы два аспекти:

1) арыентуюцца на тых, хто валодае літаратурнай формай беларускай мовы («Па-беларуску літаратурна-хораіа размаўляюць адзінкі», «На дзяржмове гавораць 2 % (!) беларусов!», «На беларусском языке говорят... как минимум 7-8 %, это именно на

белорусском, а не на трасянке», «Если 10 % ежедневно разговаривает на более-менее литературной версии бел. мовы, то я рад», «Максимум 10 %»);

2) звяртаючы ўвагу на характар масавага двухмоўя ў Беларусі («На “трасянке” говорят 20–40 %», «На этой дикой трасянке... говорят процентов 70 в Беларуси», «Большасць беларусаў у паўсядзённым жыцці карыстаецца найтрасянкавай трасянкай»).

Такім чынам, колькасць носьбітаў беларускай мовы ў адносінах да агульнай колькасці прадстаўнікоў этнічнай групы вызначаецца як нізкая, што расцэньваецца як паказальнік зніжэння моўнай вітальнасці. Аптымiстычным у кантэксце асэнсавання жыццяздольнасці беларускай мовы бачыцца разуменне прадстаўнікамі моўнай супольнасці «трасянка» пераважна як «мяшанай мовы на беларускай аснове», «жывой беларускай мовы», якая характарызуецца выжывальнасцю ў неспрыяльных умовах. Адзначым, што ў метамоўным дыскурсе руская мова (пераважна яе вусная форма) большасці беларусаў-білінгваў таксама кваліфікуецца як «трасянка», а значыць, функцыянаванне «беларускага варыянту рускай мовы» можа ацэньвацца як своеасаблівая праява жыццёвай сілы беларускай мовы. Важным у дадзеным аспекце бачыцца і навуковае тлумачэнне, што «невялікая колькасць носьбітаў не сведчыць пра асуджанасць іх мовы на выміранне» [8, с. 114].

Асэнсаванне ўдзельнікамі дыскусій на форумах спецыфікі ўласнага валодання і карыстання мовай дазваляе звярнуць увагу на наступную асаблівасць: у абсалютнай большасці выпадкаў камунікантамі выказваецца ўпэўненасць у веданні беларускай мовы і поўнасцю або часткова адмаўляецца яе прымяненне («Знаць-то я яго, может, и знаю, но вот не пользуюсь никогда...», «Знаю, могу говорить, но не хочу и не буду», «Знаю хорошо, но не разговариваю»). Веданне мовы разглядаецца ў каментарыях пераважна як валоданне навыкамі ўспрымання вуснага маўлення. Адзначаецца ў інтэрнэт-дыскусіях і зніжэнне агульнага ўзроўню лінгвістычных кампетэнцый у прадстаўнікоў этнічнай супольнасці («Трасянка прагрэсуе неабмежавана», «Люди в реальности не знают ни русского, ни белорусского языка»). Гэта сведчыць аб знахо-

джанні беларускай мовы ў небяспечным стане: значную частку калектыву моўцаў складаюць «недасканалыя» носьбіты мовы – «паўносьбіты» [15, с. 15], іх магчымасці выкарыстоўваць мову ў той ці іншай ступені абмежаваныя, як правіла, разуменнем ненарматыўнага характару ўласнага маўлення або недастатковасцю моўнага вопыту.

У каментарыях указваецца і на існаванне сярод прадстаўнікоў этнічнай супольнасці асобнай групы носьбітаў беларускай мовы, якіх можна назваць «новымі носьбітамі», ці «неаносьбітамі»: яны мэтанакіравана вывучаюць мову сваіх продкаў, імкнучыся захоўваць культурную і этнічную ідэнтычнасць [15, с. 17]. Неаносьбіты, якія матывавана навучаюцца беларускай мове (на форумах іх называюць «аматарамі беларускай мовы», а не «жывымі носіцелямі»), ужываюць яе ў пэўных жыццёвых абставінах: калі ўзнікае неабходнасць ці атрымліваецца магчымасць выкарыстоўваць мову («Ну і форум, дзе можна весці дыялогі з белмоўнымі мамамі», «О, колькі ў нас тут беларускамоўнага народу!», «І толькі на “Глобусе”», «Я дазваляю сабе напрактыкавацца, падтрымаць у памяці і ўдасканаліць літаратурны варыянт беларускай мовы»).

Актуальным для ўдзельнікаў дыскусій дыягнастычным паказчыкам крызісу вітальнасці беларускай мовы з’яўляецца колькасць яе носьбітаў сярод малодшага пакалення і ўзровень яго валодання мовай. У каментарыях указваецца, што дзеці і падлеткі не засвойваюць або з вялікімі цяжкасцямі засвойваюць мову этнічнай групы («Ребенок совсем не может на бел. мове разговаривать», «Детки 10 лет понимают белорусский? Да вообще никак не понимают», «Маё дзяўчо пакуль што па-беларуску не гаворыць»).

Распаўсюджанымі называюцца і сітуацыі, калі бацькі, якія не валодаюць беларускай мовай, не могуць мець зносіны па-беларуску з дзецьмі, а значыць, забяспечыць пераемнасць ведаў, што разглядаецца даследчыкамі як прыкмета «разрыву моўнай традыцыі» [8, с. 121]. У метамоўных каментарыях актуалізуецца зніжэнне значнасці сям’і ў забеспячэнні жыццяздольнасці беларускай мовы («Мова пачынаецца з дому», «Любовь к языку не привили с детства»), падкрэсліваецца адказнасць бацькоў за наяўную моўную сітуацыю («Мы самі ад-

казныя за тое, што нашыя дзеці кажучь “дзярэўня”»). Пры гэтым звяртае на сябе ўвагу і наступная асаблівасць: інтэрнэт-карыстальнікі адзначаюць, што ў Беларусі маюць месца выпадкі, калі бацькі мэтанакіравана навучаюць сваіх дзяцей беларускай мове («далучаюць да мовы»), а таксама прапануюць уласны навучальны вопыт як прыклад для пераймання («Слухаць хаця б беларускія словы часцей», «Книги на бел. мове читаем понемногу», «Слушаем записи казак», «Объяснить непонятные слова, указать на однокоренные, помочь их перевести», «Когда встречается какое-то особенно фонетически красивое, или меткое, или интересное белорусское слово, обязательно обращаю на это внимание детей»).

У цэлым дыскусія беларускіх форумаў сведчыць аб трансфармацыі ролі сям’і ў моўным выхаванні: перадача мовы з пакалення ў пакаленне саступае месца фарміраванню матывацыі да захавання роднай мовы, выхаванню павагі да беларускай мовы.

### Заклучэнне

Такім чынам, у метамоўных каментарыях на інтэрнэт-форумах фіксуецца асэнсаванне прадстаўнікамі моўнай супольнасці сутнасці беларускай моўнай сітуацыі, акцэнтаецца ўвага на асаблівасцях функцыянавання тытульнай мовы ў кантэксце праблематыкі моўнай вітальнасці. Перавага ў Беларусі рускай мовы тлумачыцца прынятымі правіламі, «моўнай модай», стаўленнем да мовы як да зручнага інструмента камунікацыі. Беларуская мова ў дадзеным кантэксце ўяўляецца як мова, якая апынулася «на абочыне історыі» і «перажывае заняпад».

Білінгвізм як найважнейшая праява дзяржаўнай моўнай палітыкі разглядаецца і як вынік групавога выбару, у аснове якога матывацыя прагматычнай выгоды, і як фактар уплыву на функцыянальнае здароўе беларускай мовы. Няроўнасць размеркавання сфер функцыянавання дзяржаўных моў вытлумачваецца разуменнем беларускай мовы і як «неабавязковай», і як «лішняй». Меркаванне аб тым, што беларуская мова патрабуе спецыяльных мер падтрымкі, суправаджаецца заўвагамі аб недапушчальнасці прымусу да яе выкарыстання, што становіцца свайго роду прызнаннем немагчымасці прыпыніць працэсы моўнага зруху. У мета-

моўным інтэрнэт-дыскурсе адзначаецца, што колькасць носьбітаў беларускай літаратурнай мовы ў Беларусі нізкая, пры гэтым падкрэсліваецца, што значную частку прадстаўнікоў моўнай супольнасці складаюць «недасканалыя носьбіты» мовы ў сувязі з характэрнымі для іх маўлення праявамі руска-беларускай інтэрферэнцыі, што разглядаецца ў тым ліку і як сведчанне жыццёвай сілы беларускай мовы.

Перадача беларускай мовы паміж пакаленнямі вызначаецца як арытмічная, перарывістая, што вытлумачваецца зніжэннем агульнага ўзроўню ведання мовы і станові-

ца прыкметай крызісу моўнай вітальнасці. Жыццяздольнасць тытульнай мовы ў Беларусі асацыюецца з пашырэннем яе нефармальнай падтрымкі і з'яўленнем кола неаносьбітаў, якія мэтанакіравана вывучаюць мову і ўспрымаюць яе як сродак культурнай самаідэнтыфікацыі. Умацаванне пазіцый беларускай мовы, стварэнне гарантый сацыяльных перспектыв для яе звязваецца з забеспячэннем у двухмоўным грамадстве неабходнасці валодання беларускай мовай, а таксама павышэннем эфектыўнасці яе выкладання.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Мечковская, Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета / Н. Б. Мечковская. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 584 с.
2. Шумарина, М. Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / М. Р. Шумарина. – М., 2011. – 48 с.
3. Вепрева, И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху / И. Т. Вепрева. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 384 с.
4. Вахтин, Н. Б. Языки народов Севера в XX веке. Очерки языкового сдвига / Н. Б. Вахтин. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2001. – 338 с.
5. Словарь социолингвистических терминов / В. А. Кожемякина [и др.] ; отв. ред. В. Ю. Михальченко. – М. : Ин-т языкознания РАН, 2006. – 312 с.
6. Сулейменова, Э. Д. Витальность языка: поиски показателей измерения / Э. Д. Сулейменова // Вестн. КазНУ. Сер. филол. – 2011. – № 2 (132). – С. 3–6.
7. Хилханова, Э. В. Этническая идентичность как субъективный фактор коллективного выбора языка: теоретико-методологический аспект / Э. В. Хилханова // Сиб. филол. журн. – 2008. – № 2. – С. 133–140.
8. Вахтин, Н. Б. Социолингвистика и социология языка : учеб. пособие / Н. Б. Вахтин, Е. В. Головкин. – СПб. : Гуманитарная Академия : Изд-во Европ. ун-та в СПб., 2004. – 336 с.
9. Мечковская, Н. Б. Белорусский язык. Социолингвистические очерки = Specimina philologiae slavicae. Bd. 138 / Н. Б. Мечковская. – München : Verlag Otto Sagner, 2003. – 156 с.
10. Atlas of the World's Languages Danger. Third edition, entirely revised, enlarged and updated [Electronic resource] / editor-in-Chief: Ch. Moseley, cartographer: A. Nicolas. – Imprimerie Leclerc, Abbeville, 2010. – 222 p. // UNESCO, UNESDOC Digital Library. – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>. – Date of access: 14.11.2022.
11. Сидорова, М. Ю. Обыденное метаязыковое сознание в Интернете / М. Ю. Сидорова, Н. А. Стрельникова, О. Н. Шувалова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты : монография / отв. ред. Н. Д. Голев. – Кемерово ; Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2009. – Ч. 1. – С. 400–459.
12. Башиева, С. К. Основные факторы витальности республиканских государственных языков (на материале кабардинского и балкарского языков) / С. К. Башиева, М. Ч. Шогенова // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2018. – № 53. – С. 15–31.
13. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
14. Калита, И. В. Современная Беларусь: языки и национальная идентичность / И. В. Калита. – Ústí nad Labem, 2010. – 300 с.
15. Гренобль, Л. Социолингвистика и языковой сдвиг: к пониманию процессов сдвига через призму носителей [Электронный ресурс] / Л. Гренобль // Социолингвистика. – 2021. – № 2 (6). – С. 9–35. – Режим доступа: [sociolinguistics.ru/1531-2/](http://sociolinguistics.ru/1531-2/). – Дата доступа: 12.08.2022.

## REFERENCES

1. Miechkovskaja, N. B. Istorija jazyka i istorija kommunikacii: ot klinopisi do Interneta / N. B. Miechkovskaja. – M. : Flinta : Nauka, 2009. – 584 s.
2. Shumarina, M. R. Mietajazykovaja riefleksija v fol'klornom i literaturnom tiekstie : avtorief. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.01 / M. R. Shumarina. – M., 2011. – 48 s.
3. Vieprieva, I. T. Jazykovaja riefleksija v postsovietskuju epokhu / I. T. Vieprieva. – M. : OLMA-PRESS, 2005. – 384 s.
4. Vakhtin, N. B. Jazyki narodov Sieviera v XX viekie. Ochierki jazykovogo sdviga / N. B. Vakhtin. – SPb. : Dmitrij Bulanin, 2001. – 338 s.
5. Slovar' sociolingvistichieskikh tierminov / V. A. Kozhemiakina [i dr.] ; otv. ried. V. Yu. Mi-khal'chienko. – M. : In-t jazykoznanija RAN, 2006. – 312 s.
6. Suliejmienova, E. D. Vital'nost' jazyka: poiski pokazatieliej izmierienija / E. D. Suliejmie-nova // Viestn. KazNU. Sier. filol. – 2011. – № 2 (132). – S. 3–6.
7. Khilkhanova, E. V. Etnichieskaja identichnost' kak subjektivnyj faktor kollektivnogo vybora jazyka: tieoretiko-mietodologichieskij aspiekt / E. V. Khilkhanova // Sib. filol. zhurn. – 2008. – № 2. – S. 133–140.
8. Vakhtin, N. B. Sociolingvistika i sociologija jazyka : uchieb. posobije / N. B. Vahtin, Ye. V. Go-lovko. – SPb. : Gumanitarnaja Akadiemija : Izd-vo Jevrop. un-ta v SPb., 2004. – 336 s.
9. Miechkovskaja, N. B. Bieloruskij jazyk. Sociolingvistichieskije ochierki = Specimina philo-logiae slavicae. Bd. 138 / N. B. Miechkovskaja. – München : Verlag Otto Sagner, 2003. – 156 s.
10. Atlas of the World's Languages Danger. Third edition, entirely revised, enlarged and up-dated [Electronic resource] / editor-in-Chief: Ch. Moseley, cartographer: A. Nicolas. – Imprimerie Leclerc, Abbeville, 2010. – 222 p. // UNESCO, UNESDOC Digital Library. – Mode of access: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>. – Date of access: 14.11.2022.
11. Sidorova, M. Yu. Obydiennoje mietajazykovoje soznaniye v Internetie / M. Yu. Sidorova, N. A. Striel'nikova, O. N. Shuvalova // Obydiennoje mietajazykovoje soznaniye: ontologichieskije i gnosieologichieskije aspiekty : monografija / otv. ried. N. D. Goliev. – Kiemierovo ; Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2009. – Ch. 1. – S. 400–459.
12. Bashijeva, S. K. Osnovnyje faktory vital'nosti riespublikanskikh gosudarstviennykh jazykov (na materialie kabardinskogo i balkarskogo jazykov) / S. K. Bashijeva, M. Ch. Shogienova // Viestn. Tom. gos. un-ta. Filologija. – 2018. – № 53. – S. 15–31.
13. Azimov, E. G. Novyj slovar' mietodichieskikh tierminov i poniatij (tieorija i praktika obu-chienija jazykam) / E. G. Azimov, A. N. Shchukin. – M. : Izd-vo IKAR, 2009. – 448 s.
14. Kalita, I. V. Sovriemiennaja Bielarus': jazyki i nacional'naja identichnost' / I. V. Kalita. – Ústí nad Labem, 2010. – 300 s.
15. Grienobl', L. Sociolingvistika i jazykovej sdvig: k ponimaniju processov sdviga chieriez prizmu nositieliej [Elektronnyj riesurs] / L. Grienobl' // Sociolingvistika. – 2021. – № 2 (6). – S. 9–35. – Riezhim dostupa: [sociolinguistics.ru/1531-2/](http://sociolinguistics.ru/1531-2/). – Data dostupa: 12.08.2022.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.12.2022*

УДК 821.161.3.09(092)

**Дзмітрый Міхайлавіч Дрозд***аспірант 3-га года навучання Інстытута літаратуразнаўства імя Янкі Купалы  
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі***Dmitry Drozd***3rd Year Postgraduate Student of the Yanka Kupala Institute of Literary Studies  
of National Academy of Sciences of Belarus**e-mail: dmitriy\_drozd@hotmail.com***БІАГРАФІЯ ПІСЬМЕННІКА  
ЯК ІНСТРУМЕНТ, МЭТА І ПРАБЛЕМА ЛІТАРАТУРАЗНАЎСТВА**

*Разглядаецца важнасць стварэння навуковай біяграфіі пісьменніка, прыводзяцца прыклады рашэння літаратуразнаўчых задач, у якіх біяграфічныя звесткі адыгрываюць першачарговую ролю, напрыклад, пры атрыбуцыі твораў невядомага і нават вядомага аўтарства. Прыводзяцца праблемы, якія прывялі да нязначнай колькасці ўжо створаных, а таксама новых навуковых біяграфій. Прапанаваны шляхі вырашэння гэтых праблем пры напісанні кандыдацкіх і доктарскіх дысертацый у рамках патрабаванняў, якія прад'яўляюцца ВАК Рэспублікі Беларусь.*

**Ключавыя словы:** *біяграфія пісьменніка, навуковая біяграфія, літаратуразнаўства, атрыбуцыя твораў, В. Дунін-Марцінкевіч, Г. В. Кісялёў, генеалогія, архівы.*

***Biography of the Writer as a Tool, Goal and Problem of Literary Criticism***

*The article discusses the importance of creating a scientific biography of a writer, provides examples of solving literary problems, in which biographical information plays a primary role. For example, when attributing works of unknown (and even, as it turned out, known) authorship. Problems leading to a small number of created and newly created scientific biographies are given. Ways of their solution are proposed when writing candidate and doctoral dissertations within the framework of the requirements of the Higher Attestation Commission of the Republic of Belarus.*

**Key words:** *biography of the writer, scientific biography, literary criticism, attribution of works, V. Dunin-Martsinkevich, H. V. Kisialiou, genealogy, archives.*

**Уводзіны**

Важнасць стварэння біяграфіі пісьменніка відавочная, асабліва стварэння менавіта навуковай біяграфіі, пад якой мы разумеем падрабязную і дакументальна даказаную біяграфію, што ахоплівае ўсё жыццё чалавека (у ідэале, няхай, і ў агульных рысах таксама важныя звесткі аб жыцці бліжэйшых родных: бацькі, маці, братах, сёстрах, дзецях). Галоўнымі яе адрозненнямі ад біяграфіі мастацкай павінны быць максімальная праверка крыніц на дакладнасць з абавязковым іх указаннем, адсутнасць аўтарскіх выдуманых, фантазій, мастацкіх прыёмаў, суб'ектыўных ці ідэалагічна абумоўленых адзнак. Пасля на яе аснове могуць стварацца энцыклапедычныя артыкулы, пад-

ручнікі, навукова-папулярныя ці мастацкія творы. Але ці з'яўляецца стварэнне навуковай біяграфіі пісьменніка галіной даследавання філалагічных навук (у прыватнасці, беларускага літаратуразнаўства, гісторыі беларускай літаратуры)? Прывядзём тут некалькі аўтарытэтных меркаванняў і прыкладаў, каб падысці да разгляду існуючай, на наш погляд, праблемы, і прапануем магчымыя варыянты яе вырашэння.

**Біяграфія пісьменніка як інструмент і мэта літаратуразнаўства**

Г. В. Кісялёў, гісторык-архівіст па адукацыі, прысвяціў не адзін год свайго даследчыцкага жыцця пошуку, вывучэнню і публікацыі дакументаў, якія адкрываюць ці ўдакладняюць біяграфічныя дадзеныя дзясяткаў выбітных беларускіх літаратараў і грамадскіх дзеячаў – «себітаў вечнага», «пачынальнікаў». У пачатку раздзела «Прага дакладнасці» ў кнізе, якая з'яўляецца па сваёй сутнасці падручнікам літаратурнага крыніцазнаўства «Ад Чачота да Багушэвіча:

*Навуковы кіраўнік – Ганна Мікалаеўна Кісліцына, доктар філалагічных навук, загадчык аддзела тэорыі і гісторыі літаратуры Інстытута літаратуразнаўства імя Янкі Купалы Цэнтра даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі*

Праблемы крыніцазнаўства і атрыбуцыі беларускай літаратуры XIX ст.», вучоны надае шмат увагі праблематыцы стварэння біяграфій. Г. В. Кісялёў прыводзіць цытаты з тэкстаў М. Танка, Ю. Тынянава, І. Чыгрынава, іспанскага пісьменніка, лаўрэата Нобелеўскай прэміі Каміла Хасэ Сэлы, Уільяма Сомерсет Моэма, акадэміка І. Замоціна і іншых аўтараў, якія пацвярджаюць важнасць біяграфічных звестак [1, с. 187–189]. Сцвярджаючы, што *«мы... не можам не прызнаць важнасці для літаратурнай навукі руплівых біяграфічных даследаванняў, самай пільнай увагі да асобы пісьменніка»*, Г. В. Кісялёў прыходзіць да высновы, што *«даследчык літаратуры павінен быць біёграфам»* [1, с. 188].

Д. С. Ліхачоў прызнаваў, што *«познание обязано быть объективно и точно»*, а *«в толкованиях смысла, содержания, идей произведения – литературоведение очень часто неточно»*. Гэта дае падставу не прызнаваць чыстае літаратуразнаўства наукай. Але *«литературоведение – это не одна наука, а различные науки, объединяемые единым материалом, единым объектом изучения – литературой... сочетание жёстких и нежёстких дисциплин»*. Сярод першых, што адрозніваюцца аб'ектыўнасцю і дакладнасцю і, уласна, і ператвараюць літаратуразнаўства ў науку, Д. С. Ліхачоў называў вывучэнне біяграфій пісьменнікаў: *«Это важный раздел литературоведения, ибо в биографии писателя скрываются важные объяснения его произведений»*. Калі прыбраць дакладныя спецыяльныя дысцыпліны, у ліку якіх ён называў вывучэнне жыцця пісьменнікаў, то *«рассмотрение литературы не только потеряет точность – оно вообще исчезнет в хаосе произвола различных не подкреплённых специальным рассмотрением вопроса предположений и догадок»* [2].

Устанаўленне біяграфічных дадзеных мае і вялікае практычнае значэнне, у першую чаргу пры атрыбуцыі твораў невядомага (і нават, як аказалася, вядомага) аўтарства. Напрыклад, па дакладнасці апісання расстрэлу царскімі войскамі маніфестацыі 27 сакавіка (8 красавіка) 1861 г. у Варшаве, што з'яўляецца асноўнай часткай паэмы «Плынуць вятры...», Г. В. Кісялёў устанавіў, што аўтар быў відавочцам падзей. Ён паспрабаваў высветліць, хто з беларускіх

паэтаў быў у гэты час у гэтым горадзе: *«Хто ж аўтар паэмы “Плынуць вятры...”? Па дыхтоўнай фактуры твора відаць, што ён напісаны вельмі вопытным беларускім пісьменнікам. Такімі ў той час былі Дунін-Марцінкевіч, Вярыга-Дарэўскі, Каратынскі, Сыракомля, Вуль, Г. Марцінкевіч... Хто з іх быў у 1861 годзе ў Варшаве?»* [3, с. 315–316]. Прааналізаваўшы асаблівасці мовы паэмы, літаратурныя прыёмы і біяграфічныя дадзеныя патэнцыйных аўтараў, даследчык прыйшоў да высновы, што застаюцца толькі два кандыдаты: В. Дунін-Марцінкевіч і У. Сыракомля. На карысць аўтарства аднаго ці іншага навукоўцам былі прыведзены розныя аргументы, у тым ліку і біяграфічныя. Напрыклад, у якасці аднаго з плюсаў на карысць аўтарства У. Сыракомлі Г. В. Кісялёў прыводзіць тое, што словазлучэнне *«азноб паганы»* можа быць растлумачана ўстаноўленым біёграфамі фактам хваробы паэта ў гэты час. Такім чынам, і чыста літаратуразнаўчыя, і біяграфічныя дадзеныя выкарыстоўваліся нароўні як інструмент літаратуразнаўца. У сукупнасці яны даюць сур'ёзныя, няхай і не пераканаўчыя, падставы лічыць аўтарам гэтага твора В. Дуніна-Марцінкевіча. У зборы твораў паэта, выдадзеным у 2008 г. пад навуковай рэдакцыяй Г. В. Кісялёва, верш «Плынуць вятры...» уключаны складальнікам Я. Янушкевічам у раздзел «Dubia» [4, с. 489–500].

Кажучы аб гэтым дакладным і аб'ектыўным (у адрозненне ад шматлікіх літаратуразнаўчых адзнак, што часта застаюцца на ўзроўні здагадак «падобна» альбо «не падобна») інструменце, нельга не сказаць пра яго ўжыванне тым жа Г. В. Кісялёвым пры пошуку аўтарства двух галоўных ананімных паэм беларускай літаратуры – «Энеіда навыварат» і «Тарас на Парнасе». Нагадаем, што яшчэ на самым пачатку XX ст. М. В. Доўнар-Запольскі, Р. Зямкевіч, М. Янчук і М. Гарэцкі аўтарства апошняй прыпісвалі В. Дуніну-Марцінкевічу. У канцы XIX ст. напісаная рукой класіка паэма патрапіла ў калекцыю А. Ельскага, які быў упэўнены, што аўтар менавіта Марцінкевіч. І толькі сумневы даследчыкаў вярнулі «Тараса...» у разрад ананімных.

Сваю шматгадовую працу Г. Кісялёў увасобіў у кнігах «Загадка беларускай “Энеіды”» і «Пошукі імя». У 2005 г. абедзве манаграфіі выйшлі пад адной вокладкай у

кнізе «Жылі-былі класікі. Хто напісаў паэмы “Энеіда навыварат” і “Тарас на Парнасе”» [5]. Даследчык прыводзіць дзясяткі біяграфій патэнцыйных аўтараў, а таксама людзей, якія былі з імі звязаны. Так, толькі ў першых раздзелах «Загадкі беларускай “Энеіды”» гэта біяграфія І. П. Катлярэўскага (с. 19–22), В. М. Бадзянскага і яго атачэння (с. 27–32), П. Шафарыка (с. 32–46), Р. Падбярэскага (с. 49–60) і г. д.

Гаворачы аб важнасці біяграфічных звестак пры атрыбуцы літаратурных твораў, мы не можам абысці ўвагай дыскусію аб аўтарстве «Пінскай шляхты». Яна бярэ пачатак з артыкула прафесара, доктара філалагічных навук Н. Б. Мячкоўскай, апублікаванага ў 2000 г. з катэгарычным загаловам «Вінцент Дунін-Марцінкевіч не быў аўтарам водевіля “Пінская шляхта”» [6]. З часам сфармаваліся два лагера літаратурнаўцаў: тых, хто падтрымаў Н. Б. Мячкоўскую (напрыклад, Аляксандр Ільін), і лагера праціўнікаў гэтай версіі (Г. Кісялёў, Я. Янушкевіч, М. Хаўстовіч [7, с. 90–96], Л. Тарасюк [8, с. 84–89] (артыкулы двух апошніх былі апублікаваны пад падзаглаўкам «Матэрыялы дыскусіі “ці быў Вінцент Дунін-Марцінкевіч аўтарам “Пінскае шляхты”?»)). Вельмі цікава сачыць за ходам гэтай своеасаблівай літаратурнаўчай бітвы, дзе абодва бакі абмяняліся некалькімі «стрэламі»-артыкуламі, актыўна выкарыстоўваючы ў сваіх доказах біяграфічны матэрыял.

Н. Б. Мячкоўская ў сваіх развагах нароўні выкарыстоўвае аргументы як біяграфічныя [6, с. 225–231], так і лінгвістычныя [6, с. 231–238]. У плане апошніх яна найбольш пераканаўчая, калі даказвае відавочнае: «*Вывод: 1) для текста водевіля (в известных двух редакциях) пинский диалект был исходным; 2) перевод водевиля на литературный белорусский язык выполнен с потерями в ущерб смыслу и эстетическим достоинствам произведения*» [6, с. 233].

Назваўшы гэтую выснову «*глыбакадумнай*», Г. Кісялёў іранічна заўважае: «*Як быццам гэта было невядома з самага пачатку*» [9, с. 89–104]. Тое, што гэта пераклад, было пазначана пры яе першай публікацыі: «*Выправіў Я. Л-к... Твор гэты напісаны аўтарам пінчуцкай гаворкай... Выправлены на беларускі лад, ён друкуецца ў “Вольнай Беларусі” першы раз. З часам*

*“Вольная Беларусь” выдрукуе і аўтэнтык гэтага твора*» [9, с. 90].

Не нашмат больш пярэчанняў патраціў Г. Кісялёў і на другую частку літаратурнаўчых доказаў, а менавіта праведзенага Н. Мячкоўскай параўнання «Пінскай шляхты» і «Залетаў». Назваўшы гэтую частку «*лепшым раздзелам артыкула*», апанент не марнаваў на яго шмат сіл: «*Гэта сфера, дзе магчымы самыя розныя інтэрпрэтацыі, тлумачэнні, ацэнкі*» [9, с. 90]. Гэтым пярэчаннем Г. В. Кісялёў паўтарае думкі Дз. С. Ліхачова аб суб’ектыўнасці літаратурнаўства без падтрымкі дакладнымі дадзенымі, якімі з’яўляюцца біяграфічныя звесткі.

Прывядзём і свой прыклад суб’ектыўнасці літаратурнаўчых адзнак. Напрыклад, Н. Мячкоўская сцвярджае: «*В авторской палитре в Залетах, как, впрочем, и в Гапоне и Вечарницах, иронии нет*». Аднак часта нават прафесійнаму літаратурнаўцу ХХ–ХХІ стст. складана вылучыць у тэксце тое, што было смешна чытачу і глядачу сяр. ХІХ ст. Напрыклад, у артыкуле «*Няправільныя пераклады як крыніцы памылак у біяграфіі Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча*» мы даказваем, што вядомая ўсім беларускім літаратурнаўцам фраза «*Мой герб такога роду, які налічвае дванаццаць ваяводаў!!*» не толькі няправільны пераклад, але і незразумелая іронія: «*Узвядзенне свайго роду да аднаго з дванаццаці ваяводаў нельга ўспрымаць інакш як самаіронію ці жарт, добра зразумелы сучаснікам Вінцэнта. Нейкая вясёлая самаіронія ці нават жартоўная споведзь гэтых радкоў відаць з папярэдняга і далейшага тэксту*» [10, с. 24].

Такім чынам, В. Дунін-Марцінкевіч, безумоўна, выкарыстоўваў іронію і нават самаіронію ў сваіх тэкстах. Іншая справа, што паэт карыстаўся імі там, дзе палічыў дарэчным. Ды і там, дзе ён іранізаваў, мы ўжо можам гэтага не заўважыць. Невыпадкова пры сучасных тэхналогіях у сацыяльных сетках часта выкарыстоўваюцца дадатковыя значкі, каб чытач мог зразумець думку аўтара толькі правільна. І побач з вядомым смайлікам, які падказвае чытачу, што аўтар жартуе, бракуе значка «іронія», бо гэта вельмі тонкі прыём і яго можна не заўважыць, дзе ён ёсць, і наадварот. На жаль, аўтары мінулага не расставілі нам падобных значкоў, і нам вельмі цяжка зразумець, на-

прыклад, калі нейкі ўмоўны аўтар усхваляе прыгоннае права ці самаўладдзе, то гэта праўда ці гэта горкая іронія. Для таго, каб гэта зразумець, нам трэба добра ведаць перакананні пісьменніка.

Г. Кісялёў надае больш увагі не падобным суб'ектыўным ацэнкам, а менавіта біяграфічным звесткам. Ён разбівае довады Н. Мячкоўскай і прыводзіць узамен свае: *«На вялікі жаль, даводзіцца канстатаваць, што даследчыца далёка не ўсімі крыніцамі валодае (прынамсі не ўсе крыніцы прыводзіць) і аналізу іх вельмі аднабакова, прад-узята»* [9, с. 90]. Асноўным доказам, на якім пабудаваная гіпотэза Н. Мячкоўскай, з'яўляецца аргумент, які мы можам назваць лінгвістычна-біяграфічным (з іроніяй). Яна катэгарычна сцвярджае, што класік не ведаў пінскага дыялекту. На што Г. Кісялёў запырачыў: *«Сцвярджаць, што Дунін-Марцінкевіч не валодаў пінскім дыялектам, мы не маем права, бо сам пісьменнік такіх заяў не рабіў, а яго жыццё пры ўсіх несумненых здабытках беларускай літаратуразнаўчай навукі вывучана ўсе яшчэ недастаткова»* [9, с. 99]. Адзначым, што асноўнымі аргументамі абодва бакі вылучаюць біяграфічныя звесткі. І Н. Мячкоўская тут відавочна прайграе ў пераканаўчасці. Калі ў нас ёсць твор, напісаны на пінскім дыялекце паэтам, чыё аўтарства пацверджана і біяграфічнымі дадзенымі, то аргумента «не ведаў мовы», нам відавочна недастаткова. Можна быць дзясятка прычын, чаму В. Дунін-Марцінкевіч мог у нейкай ступені ведаць гэты дыялект. Таму нам бачыцца абавязковай «прэзюмпцыя невінаватасці», і менавіта на абвінавачанні ляжыць цяжкасць доказаў, што аўтарам быў іншы чалавек.

Паўторымся, што абставінаў, пры якіх В. Дунін-Марцінкевіч ведаў, чуў ці вывучыў пінскі дыялект, можа быць шмат (тым больш, што гэтыя веды былі далёка не дасканалымі, як мы пакажам ніжэй). Дакладна вядома, што на Піншчыне, на Прыпяці і нават у самой вёсцы Альпень, дзе адбываюцца дзеянні «Пінскай шляхты», ён быў 12–13 мая 1849 г. і нават напісаў там два вершы: «Wiosna» («Вясна») і «Ргурес» («Прыпяць») [4, с. 346–348]. З цягам часу могуць быць знойдзены і іншыя сувязі паэта з гэтым рэгіёнам. Напрыклад, намі выяўлены дакумент, што яго родная цётка Кацярына з мужам Францыскам Дашкевічам ку-

пілі ў 1781 г. зямлю ў вёсцы Завідчыцы недалёка ад Пінска [4, арк. 1975–1975аб.]. Тэрэтычна, пасля смерці бацькі (Вінцэнт-Якуб нарадзіўся 23 студзеня, а Ян Марцінкевіч памёр 30 сакавіка 1808 г. – дата смерці бацькі выяўлена намі [10, с. 61–74]) дзіця цалкам магло нейкі час выхоўвацца ў цёткі на Піншчыне. Больш за тое, мы нават не ведаем, адкуль паходзіла маці класіка!

Цікавыя і чыста лінгвістычныя даследаванні мовы «Пінскай шляхты». Мовазнавец Ф. Клімчук прыйшоў да высновы, што яна характэрна для бліжэйшых аколцаў Пінска, дакладна лакалізаваўшы яе ў сяле Купяцічы [12]. Хоць яно і знаходзіцца са зваротнага боку ад Пінска, але ад яго да Завідчыц усяго 15 км, што можна лічыць нязначнай адлегласцю ў маштабах усяго Палесся. Акрамя таго, даследчык адзначыў, што аўтар твора выкарыстоўвае нетыповыя для рэгіёна формы слоў. Напрыклад, слова «сэрца» ён піша як «сырцэ», «черт» – «чырт», «крепко» – «крыпко», «швед» – «швыд». Акрамя таго, *«пінскім гаворкам характэрна паслядоўнае оканне (голова, молоко). У тэк-сце арыгіналу “Пінскай шляхты” часам вы-ступнае аканне»* [12]. І ў той жа час аўтару вядомы такія ўнікальныя для мясцовых дыялектаў гук «умлаўт», нетыповы для літаратурных славянскіх моў. Усе гэтыя назіранні прыводзяць Ф. Клімчука да высновы: *«Аўтар “Пінскай шляхты” ведаў пінскія гаворкі добра, але не выдатна, і часам дапускаў памылкі»* [12]. Л. Тарасюк увогуле прыйшла да высновы: *«Мова персанажаў п'есы імітуе палескую гаворку. Але менавіта імітуе, а не перадае дакладна»* [8]. Такім чынам, мы бачым, што толькі лінгвістычнымі сродкамі немагчыма абвергнуць аўтарства В. Дуніна-Марцінкевіча.

Нельга не адзначыць, што вывучэнне біяграфіі пісьменніка з'яўляецца неад'емнай часткай вывучэння літаратуры ў школах і іншых навучальных установах. Па сутнасці, традыцыйныя падручнікі для старэйшых класаў пабудаваны па прыцыпе «спачатку біяграфія, потым – творы аўтара». Такім чынам, разуменне творчасці ідзе ад жыцця пісьменніка, у якім часта шукаюць паралелі з сюжэтнымі лініямі і перажываннямі герояў твора, а то і поўнаасцю аўтабіяграфічныя факты. *«У школьным курсе беларускай літаратуры немалое месца належыць вывучэнню біяграфіі таго ці іншага*

пісьменніка. Але... вывучэнне жыццёвых фактаў творцы не ёсць самамэта ў літаратурнай адукацыі, а каштоўны арыентацыйны матэрыял, які дапаможа ў далейшым школьнікам спасцігнуць сутнасць мастацкіх твораў дадзенага аўтара, стане своеасаблівым ключом да разумення яго індыўдуальнай адметнасці» [13].

Аднак біяграфія гэта не толькі ключ да твораў. Прыклады з жыцця вядомага чалавека разглядаюцца педагогамі як дадатковы да літаратурных твораў дыдактычны матэрыял, здольны выхаваць у вучнях патрыятызм, працавітасць, адданасць ідэалам свабоды, творчасці, сяброўства і іншыя станоўчыя якасці. Таму ў педагагічных ВНУ вывучэнне біяграфій пісьменнікаў часам выводзіцца ў асобны прадмет (напрыклад, курс «Біяграфія пісателя: современные подходы к изучению» чытаецца ў Новасібірскім дзяржаўным педагагічным універсітэце), становіцца тэмай дысертацый і манаграфій метадыстаў у рамках педагагічных навук. Напрыклад, Брэсцкі абласны інстытут развіцця адукацыі 16 лютага 2022 г. праводзіў навучальныя курсы (вебінар) «Современные подходы к изучению биографии писателя: 20 приемов» для настаўнікаў рускай і беларускай мовы і літаратуры і кіраўнікоў метадычных аб'яднанняў па прадметах [14]. Але педагогі і метадысты не ствараюць біяграфіі літаратараў, яны толькі выкарыстоўваюць ужо створаныя гісторыкамі літаратуры матэрыялы.

Як мы ўжо паказалі, біяграфія літаратара з'яўляецца не толькі інструментам настаўніка літаратуры або «ключом» да літаратурных твораў. Але, акрамя гэтай, выдавочна-другараднай, дапаможнай функцыі, яна з'яўляецца і самастойным творам. Я. І. Пакусаеў піша: «*Біяграфія – особый литературоведческий жанр, который требует широкого, разветвленного аппарата (разного рода указателей, источниковедческих комментариев и т. п.)*» [15, с. 255]. Але мы не можам не скарыстацца яшчэ адной цытатай з фундаментальнай кнігі Г. У. Кісялёва: «*Біяграфіі выдатных пісьменнікаў каштоўныя і самі па сабе, а не толькі як ключ да разумення творчасці. Асабістае і грамадскае, інтымнае і публічнае жыццё Пушкіна, Талстога, а на Беларусі Купалы, Коласа, Багдановіча, Дуніна-Марцінкевіча, Каліноўскага, Багушэвіча цікавіць кожнага да са-*

*мых малых драбніц. Гэта таксама дарагі здабытак нацыі*» [1, с. 189].

Такім чынам, мы прыходзім да высновы (якую Г. В. Кісялёў з-за яе выдавочнасці, магчыма, назваў бы «*глыбакадумнай*»), што стварэнне біяграфіі пісьменніка з'яўляецца не толькі неразрыўнай часткай літаратуразнаўства, здольнай растлумачыць шмат што ў саміх літаратурных творах. Гэта асаблівы літаратуразнаўчы жанр і адзін са шляхоў вывучэння літаратуры, які сваёй дакладнасцю і аб'ектыўнасцю сцвярджае літаратуразнаўства як навуку. Больш за тое, стварэнне біяграфіі пісьменніка з'яўляецца і адной з мэт літаратуразнаўства і ўзбагачае нацыянальную культуру.

### **Праблема стварэння навуковых біяграфій**

Важнасць навуковай біяграфіі і ўвогуле біяграфічных дадзеных выдавочная. Але расійскі вучоны А. А. Дземчанка канстатуе: «*Существующие научные биографии до сих пор крайне малочисленны. Приближающихся к ним по типу книг немного*» [16]. Яшчэ больш суровую ацэнку становішчу навуковых біяграфій у Беларусі дае І. Запрудскі: «*Катастрафічна мала вядома і пра саміх тагачасных творцаў, біяграфіі буйнейшых з якіх акрэслены толькі ў вельмі агульных рысах. З жыццяпісу многіх літаратараў “другога эшалона” вядомы толькі эпізодычныя факты, а, здараецца, што і зусім нічога (акрамя прозвішча ці псеўданіма)*» [17].

Нават навуковая біяграфія такога слупа беларускай літаратуры і тэатра як В. Дуніна-Марцінкевіча, нягледзячы на мноства прысвечаных яму кніг, даследаванняў, артыкулаў, так і не створана. Яшчэ ў 1992 г. Я. Янушкевіч пісаў: «*Нам вядома да крыўднага мала, так мала, што кожны новы эпізод набывае адметную вагу і значэнне, асабліва калі думаць пра стварэнне біяграфіі “чалавека, які даў першыя ўзоры новай беларускай літаратуры”*. Спраца не выпадае, бо насампраўдзе ні навуковай, ні мастацкай біяграфіі самага буйнога з катогоры нашых пачынальнікаў так і не напісана» [18, с. 4]. З часу стварэння гэтага артыкула прайшло ўжо 30 гадоў, знойдзена і напісана вельмі шмат, але поўнай навуковай біяграфіі як не было, так і няма. Вядома, даследчы працэс не стаіць на месцы:

штомесяц пішуцца дзясяткі літаратурных прац. Калі мы паглядзім, напрыклад, на зборнік артыкулаў па матэрыялах канферэнцыі, прысвечанай 200-годдзю В. Дуніна-Марцінкевіча, то ўбачым: амаль усе яны ўяўляюць сабой аналіз саміх тэкстаў («духоўны ідэал і мастацкая культура», «ідэя братэрства», «філасофія сацыяльнай гармоніі ў творчасці», «паэтыка», «паэтычны эпас», «вобразны змест» [19]), а не новыя даследаванні біяграфіі класіка.

Гэтае становішча можна паспрабаваць растлумачыць аргументамі, што прывёў А. Дземчанка: «Одна из причин редкого обращения литературоведов к научным биографиям заключается, вероятно, в их особой трудоёмкости: научно-биографические изучения требуют многолетних усилий. Другая причина кроется, по-видимому, в недостаточной теоретической разработанности типа исследования» [16]. Вядома, для таго, каб вывучыць, напрыклад, жаночыя ці мужчынскія персанажы, сістэму вобразаў і паэтыку ў творчасці асобнага пісьменніка ці паэта, не трэба гадамі сядзець у архівах розных краін без гарантыі знайсці патрэбную інфармацыю. А трэба адзначыць, што дрэнная (а па некаторых рэгіёнах Беларусі катастрафічная) захаванасць беларускіх архіваў, іх празмерная раскіданасць па розных краінах (Беларусь, Літва, Расія, Украіна, Польшча), шматмоўнасць крыніц (руская, польская, латынь) не толькі ўскладняюць пошук, але і ўвогуле не гарантуюць поспеху нават элементарнага генеалагічнага пошуку па людзях, што жылі на нашай тэрыторыі ў канцы XIX і нават у першай палове XX ст. Не гаворачы пра лёсы людзей, якія жылі ў першай палове XIX ст. і раней. Можна патраціць месяцы і нават гады на пошук дакладнай даты нараджэння, шлюбу ці смерці пісьменніка і не знайсці яе, нават у выпадку, калі патрэбныя дакументы не загінулі ў шматлікіх войнах і пажарах, а рэальна існуюць.

Выкажам і трэцюю прычыну адсутнасці навуковых біяграфій пісьменнікаў ці асобных біяграфічных даследаванняў, актуальную для Беларусі. Абмовімся, што гаворка ідзе не пра планавыя навуковыя даследаванні, а пра перспектывы напісання кандыдацкіх і доктарскіх дысертацый. У раздзеле філалагічных навук з «Паспорта спецыяльнасцей», апублікаванага на сайце

Вышэйшай атэстацыйнай камісіі (ВАК) Рэспублікі Беларусь [20], ні ў «Літаратуразнаўстве», ні ў «Мовазнаўстве» ў формулах спецыяльнасцяў і галінах даследаванняў няма «біяграфіі пісьменніка». Згодна з азначэннем, «*беларуская літаратура – гэта навуковая спецыяльнасць, якая прадугледжвае даследаванне развіцця нацыянальнай літаратуры як мастацтва слова, яе паходжанне, сутнасць і грамадска-культурныя сувязі, заканамернасці гісторыка-літаратурнага працэсу, спецыфіку творчасці беларускіх пісьменнікаў, іх ролю ў развіцці традыцый нацыянальнага і сусветнага мастацтва*» [21]. Такім чынам, у межах гэтай спецыяльнасці мы можам вывучаць спецыфіку творчасці, але не само жыццё беларускіх пісьменнікаў. Аднак у нас выклікае сумнеў, што «*стварэнне цэласнай канцэпцыі гісторыі беларускай літаратуры*» [21], у чым сярод іншага заключаецца сацыяльна-культурнае значэнне і вырашэнне праблем спецыяльнасці «Беларуская літаратура», магчыма без стварэння максімальна дакладных, падрабязных навуковых біяграфій беларускіх пісьменнікаў.

Такая ж праблема прысутнічае па спецыяльнасцях «Руская літаратура» і «Літаратура народаў краін замежжа». Больш за тое, стварэнне біяграфіі творцы застаецца па-за межамі і мастацтвазнаўства, дзе жыццёвы шлях кампазітара, музыканта, скульптара або мастака не з'яўляецца ні аб'ектам, ні прадметам, ні нават адной з галінаў даследавання. І толькі ў спецыяльнасці «Айчынная гісторыя» знаходзім галіну даследавання, у якой можа разглядацца праблема вывучэння біяграфіі: «*Персоналіі, іх вклад в сацыяльна-эканамічнае, грамадска-політычнае развіццё і духоўна-культурнае наследдзе Беларусі*». Хоць, калі прытрымлівацца вызначэння літаральна, то і тут асноўным з'яўляецца не само жыццё персаналіі, а яе дзейнасць.

Такім чынам, мы бачым наяўнасць пэўнай праблемы, што не садзейнічае стварэнню навуковых біяграфій пісьменнікаў і ўвогуле творцаў у рамках напісання кандыдацкіх і доктарскіх дысертацый філалагічных або мастацтвазнаўчых навук. Не вырашана гэтая праблема і ў рамках гістарычнай навукі, бо стварэнне біяграфіі літаратара патрабуе вельмі глыбокіх прафесійных ведаў менавіта літаратуразнаўства, творчасці пэўнага пісьменніка, літаратурных плыняў,

жанраў і інш. Па сутнасці, стварэнне біяграфіі пісьменніка знаходзіцца на стыку літаратуразнаўства і гісторыі і патрабуе прафесійных навыкаў і ведаў як літаратуразнаўцы, так і гісторыка (у тым ліку, досвед працы ў архівах).

Менавіта пра *гісторыка-літаратурнае даследаванне* кажа Г. Кісялёў у самых першых радках сваёй кнігі «Ад Чачота да Багушэвіча...» [1, с. 3] і пра «*гісторыка-літаратурныя пошукі*» [3, с. 322]. А кнігі «Энеіда навыварат» і «Тарас на Парнасе» вучоны назваў «*своеасаблівым гісторыка-літаратурнай дылогіяй*» [5, с. 5]. Ва ўступе да першай ён піша: «*Паклічам на дапамогу літаратуразнаўству гісторыю. Мы можам разгадаць векавую загадку, калі будзем уважліва вывучаць і супастаўляць усе сведчанні*» [5, с. 26]. Аналізубчы вынікі дзейнасці Г. Кісялёва, доктар філалагічных навук, прафесар Адам Мальдзіс вагаецца ў вызначэнні, хто ж ён быў: «*гісторыка-літаратуразнавец (ці літаратуразнавец-гісторык)*» [22, с. 5].

У той жа час праблема стварэння біяграфіі пісьменніка ў рамках толькі літаратуразнаўства поўнаасцю вырашана ў некаторых краінах на постсавецкай прасторы. Так, у пашпартах навуковых спецыяльнасцей, апублікаваных ВАК Расійскай Федэрацыі, у спецыяльнасці «10.01.01. Русская літаратура» асобным пунктам значыцца: «*7. Біяграфія і творчасць пісателя*» [23]. Яшчэ большую «легалізацыю» гэтыя даследаванні атрымалі ва Украіне, дзе сярод галінаў даследавання па філалагічных навук адрозна па трох спецыяльнасцях (10.01.01 Украінская літаратура, 10.01.02 Раская літаратура і 10.01.04 Літаратура замежных краін) значыцца: «*навуковыя біяграфіі пісьменнікаў*», а ў спецыяльнасці «10.01.03 Літаратура славянскіх народаў» – «*жыццё і творчасць асобных пісьменнікаў*» [24].

### **Варыянты вырашэння праблемы стварэння навуковых біяграфій у рамках патрабаванняў ВАК Рэспублікі Беларусь**

Ці магчыма вырашэнне праблемы стварэння навуковай біяграфіі пісьменніка пры напісанні кандыдацкіх і доктарскіх дысертацый ў рамках існуючых, устаноўленых ВАК Рэспублікі Беларусь для філалагічных навук аб'ектаў, прадметаў і галінаў даследаванняў? Выкажам меркаванне, што часткова

вае вырашэнне гэтай праблемы магчыма. Паколькі аб'ектам даследавання ў спецыяльнасці «Беларуская літаратура» з'яўляюцца ў ліку іншага «*надрукаваныя і архіўныя матэрыялы*», а менавіта яны з'яўляюцца галоўнай крыніцай для стварэння навуковай біяграфіі, то тут няма ніякіх супярэчнасцей.

Што да прадметаў даследавання, то, хаця ў вызначэнні ВАК няма канкрэтнага ўказання, мы не можам пагадзіцца, што прадметам даследавання з'яўляюцца толькі творы саміх літаратараў, але не працы літаратуразнаўцаў. Кожная навука вывучае не толькі заяўлены аб'ект і прадмет свайго даследавання, але і бесперапынна вывучае і ўдасканальвае саму сябе: фізікі вывучаюць працы фізікаў, гісторыкі – гісторыкаў, а літаратуразнаўцы – літаратуразнаўцаў. У прыведзеным вышэй прыкладзе Г. Кісялёў і яго аднадумцы вывучылі і раскрытыкавалі артыкул Н. Б. Мячкоўскай. Але яе поўнаасцю або часткова падтрымалі іншыя вучоныя. Пачалася дыскусія, якую мы можам назваць не толькі навуковай, але і «ўнутрынавуковай», бо праходзіць яна ў асноўным у рамках адной навукі – літаратуразнаўства. І такія дыскусіі з'яўляюцца абавязковым інструментам любой навукі. Такім чынам, наша выснова, што прадметам літаратуразнаўства з'яўляюцца і працы саміх літаратуразнаўцаў, настолькі відавочна, што мы можам яшчэ раз выкарыстаць эпітэт Г. Кісялёва і назваць яе «*глыбакадумнай*».

Вышэй мы спасылаліся на меркаванне Я. Пакусаева, што «*біяграфія – асобны літаратурна-навуковы жанр*» [15, с. 255]. Аднак многія біяграфічныя даследаванні беларускіх літаратуразнаўцаў былі апублікаваны не як навуковыя тэксты (манаграфіі, дысертацыі, навуковыя артыкулы), а як навукова-папулярныя (напрыклад, «*Жылібылі класікі...*» Г. Кісялёва) і нават як літаратурна-мастацкія выданні (напрыклад, «*Зямля кенатафаў*» [25], «*За архіўным парогам*» [18] Я. Янушкевіча, «*Я: Праўдзівыя аповяд пра твой і мой радавод*» У. Ліпскага [26]). Часта гэтыя тэксты бліжэй не да навуковага тэксту, а да эсэ, г. зн. з'яўляюцца літаратурнымі творами.

Менавіта так вызначыў А. Мальдзіс першую кнігу Г. Кісялёва: «*“Сейбіты вечнага” – гэта зборнік з чатырох артыкулаў-эсэ*» [22, с. 3]. У. Арлоў ахарактарызаваў гэтую ж кнігу крыху па-іншаму: «*Кніга чыта-*

лася, быццам гістарычны раман» [27, с. 5]. Сам Г. Кісялёў вызначыў свой жанр «кверэнды»: «Гучнае, як заўсёды, загадкава ўзнёслае лацінскае слова “quaerenda” азначае “рэч, якую шукаюць”. Так ці амаль так (kwerenda) нашы бліжэйшыя суседзі і партнёры па гісторыі палякі называюць вучоныя пошукі ў архівах і бібліятэках» [3, с. 272]. Доктар філалагічных навук Г. М. Кісліцына пайшла яшчэ далей і, па сутнасці, дала азначэнне гэтага жанру: «Абраны даследчыкам жанр кверэндаў з поўным на тое правам... можна назваць і дэтэктывам і “гісторыяй прыгод навукоўца”. Прычым і легкавеснае “дэтэктыў” і сур’ёзнае “гісторыя” аднолькава адпавядаюць вызначэнню гэтага жанру» [28, с. 445]. Такім чынам, мы прыходзім да высновы, што самі літаратурназнаўчыя даследаванні часта з’яўляюцца няхай і своеасаблівай, але літаратурай, што ўжо на цалкам законнай (г. зн. вызначанай ВАК Рэспублікі Беларусь) падставе робіць іх прадметам вывучэння.

Пункт 7 са спісу галінаў даследавання прадугледжвае: «Тыпы і спосабы мастацкага мыслення пісьменніка. Аўтар і яго прысутнасць у творы». Другая частка дае нам варыянт шырокай інтэрпрэтацыі, бо слова «аўтар» мы не можам прачытаць інакш як аўтар ва ўсёй сукупнасці: яго біяграфія, асоба, талент, творы і г. д. І калі біяграфія няма або яна не поўная, то нам трэба яе стварыць альбо верыфікаваць. Але нават калі паспрабаваць інтэрпрэтаваць гэтую вобласць даследавання вузка, што магло быць сфармулявана як «прысутнасць аўтара ў творы», то вызначыць гэтую прысутнасць немагчыма без ведання яго біяграфіі. Падчас чытання любога твора абавязкова ўзнікае выява аўтара. Д. Л. Карпаў у падручніку «Введение в литературоведение» піша: «Образ автора – своеобразная проекция автора в тексте, условный представитель автора в художественном мире. Это интенция автора, совокупность его представлений о мире, идеологической позиции, которые читатель вычленяет в ходе прочтения произведения, выстраивая свой индивидуальный “авторский портрет”, образ собеседника, с которым он общается при чтении произведения. В значительной степени образ автора зависит от осведомленности читателя о биографии реального автора» [29, с. 58].

Напрыклад, каб вызначыць прысутнасць В. Дуніна-Марцінкевіча ў яго творы «Халімон на каранацыі», нам як чытачам трэба ведаць хаця б мінімум інфармацыі. Напрыклад, ці мела гэтае паэтычнае падарожжа пад сабой рэальныя (аўтабіяграфічныя) падставы? Ці гэта пераказ пачутай ад кагосьці іншага гісторыі? Або гэта поўная фантазія геніяльнага паэта? Наогул, ці быў В. Дунін-Марцінкевіч у Маскве? І тут, нягледзячы на ўсе даследаванні біяграфіі паэта, у нас пакуль што няма адказу. Дакладней, няма пераканаўчага адказу, а ёсць толькі гіпотэзы. Так У. Ліпскі меркаваў, што васьмнаццацігадовы В. Марцінкевіч быў «на блату» ўзяты на каранацыю Мікалая I у 1826 г. менскім біскупам Мацвеем Ліпскім [26, с. 81–82]. На гэта яму запырачыў Я. Янушкевіч: «Выказаныя развагі белетрыста сведчаць, што аўтар папулярных нарысаў не ўчытаўся ў тэкст самой аповесці, якая пачынаецца малюнкам масавага вяртання апалчэнцаў» [30, с. 24]. Адзіным прыдатным варыянтам апанент бачыць каранацыю Аляксандра II, якая праходзіла ў Маскве 26 жніўня 1856 г. Па свежых уражаннях і быў напісаны твор «Халімон на каранацыі». Адзначым, што вучоны не толькі чытае «папулярныя нарысы» «белетрыста», але і вымушаны адказваць на іх у сваёй кнізе, каб сваім аўтарытэтам выправіць дапушчаную памылку, якая ўносіць у біяграфію В. Дуніна-Марцінкевіча недакладны факт. Калі гэтага не рабіць, то такія «факты» рана ці позна могуць трапіць у энцыклапедыі ды падручнікі.

Гэтая дыскусія цікавая і ў тым плане, што дазваляе нам за кожнай біяграфіяй, выкананай у літаратурна-мастацкім фармаце, убачыць аўтара і яго прысутнасць у творы. У. Ліпскі вельмі хацеў пазначыць тую ролю, якую адыграў у лёсе маладога Вінцэнта Марцінкевіча яго аднафамілец – біскуп Мацвей Ліпскі. І ён яе ўбачыў, заплішчыўшы вочы на відавочныя несупадзенні. Такім чынам, з’явіўся «біяграфічны факт» прысутнасці В. Дуніна-Марцінкевіча на каранацыі Мікалая I у 1826 г. Або, напрыклад, яго версія пра тое, што «ключом да стварэння “Пінскай шляхты”, верыцца, стала “Справа № 39”, заведзеная ў Мінскай духоўнай кансісторыі па загадзе Мінскага губернскага праўлення» [26, с. 85]. Не важна, што справа мала супадае па сваім

змесце з сюжэтам, які разыгрываецца ў «Пінскай шляхце». Галоўнае, што ў справе згадваюцца Цюхай-Ліпскія. На гэта, прызнаўшы нейкія цікавыя назіранні, ужо вымушаны быў даць адказ Г. В. Кісялёў: «*Разам з тым ёсць у кнізе У. Ліпскага і перабольшанні... Усё-такі калізій п'есы і справы № 39 значна адрозніваліся*» [9, с. 96]. Зноў жа літаратуразнавец чытае, аналізуе, у нечым падтрымлівае, у нечым спрачаецца з літаратурна-мастацкім выданнем, бо калі гэта не будуць рабіць вучаня, то гэтыя памылкі, *перабольшанні*, а падчас і фантазіі могуць стаць «навуковымі фактамі».

На жаль, падобныя падгонкі фактаў пад свае канцэпцыі з'яўляюцца не адзіным недахопам ненавуковых біяграфій і публікацый. Найбольшую небяспеку, на наш погляд, складае менавіта падвойная прырода падобнага жанру, калі рэальныя архіўныя дакументы змешваюцца з аўтарскай мастацкай выдумкай, версіямі, а то і верай. Часта бывае немагчыма аддзяліць факт ад выдумкі, бо далёка не заўсёды аўтар пакідае нам ключы кшталту фразы «*хочацца верыць*», «*верыцца*» [26, с. 82, 85] і да т. п.

Адзначым, што большасць падобных публікацый, як правіла, не маюць спасылкаў на крыніцы. Калі, напрыклад, газетныя публікацыі і не патрабуюць гэтага, то даследчыкі часта скупяцца ў сваіх кнігах дзяліцца архіўнымі рэквізітамі знойзеных імі спраў, або ставяць спасылкі на свае ж артыкулы і кнігі (дзе гэтых спасылкаў на першакрыніцу

таксама няма). Зразумела жаданне даследчыка выціснуць максімум са знойдзенай ім справы ці дакумента, напісаць артыкулы, а то і кнігі. Але для стварэння навуковай біяграфіі і навукі ў цэлым гэта ўяўляе вялікую праблему. Па сутнасці, мы вымушаныя не толькі верыць на слова іншым даследчыкам, не маючы магчымасці праверкі іх прачытання дакумента, але і асуджаныя на паўторны пошук першакрыніцы.

### Заклучэнне

Такім чынам, пры літаральным прачытання патрабаванняў ВАК Рэспублікі Беларусь стварэнне біяграфіі пісьменніка пры напісанні кандыдацкіх і доктарскіх дысертацый нам уяўляецца праблематычным. Але гэта магчыма як:

1) пошук аўтара і яго прысутнасці ў яго творах (згодна з п. 7 галінаў даследавання);

2) вывучэнне асаблівага літаратурнага жанру («жанр кверэндаў»);

3) верыфікацыя ўжо створаных біяграфічных твораў літаратуразнаўцаў, якія можна аднесці да літаратурна-мастацкіх і навукова-папулярных выданняў, г. зн. да літаратуры.

Актуальным з'яўляецца вычлененне з гэтых тэкстаў недакладнай і, наадварот, дакументальнай інфармацыі і пошук яе крыніц. Усё гэта можа быць скарыстана ў далейшым для стварэння ўжо навуковых біяграфій.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Кісялёў, Г. В. Ад Чачота да Багушэвіча: Праблемы крыніцазнаўства і атрыбуцыі беларускай літаратуры XIX ст. / Г. В. Кісялёў ; навук. рэд. В. А. Чамярыцкі ; НАН Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – 426 с.
2. Лихачев, Д. С. Еще раз о точности литературоведения [Электронны рэсурс] / Д. С. Лихачев // Рус. лит. – 1961. – № 1. – С. 84–88. – Рэжым доступу: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LITRA/LIKHACHEV.HTM>. – Дата доступу: 10.11.2022.
3. Кісялёў, Г. В. Сыракомля ці Дунін-Марцінкевіч? Беларуская паэма пра варшаўскія падзеі 1861 года / Г. В. Кісялёў // Смак беларушчыны / уклад. Л. Г. Кісялёва, прадм. У. А. Арлова. – Мінск : Лімарыус, 2013–2014. – 498 с.
4. Дунін-Марцінкевіч, В. Збор твораў : у 2 т. / В. Дунін-Марцінкевіч ; уклад. падрыхт., пер. Я. Янушкевіч. – Мінск : Маст. літ., 2008. – Т. 2 : Вершаваныя аповесці і апавяданні, вершы, публіцыстыка, лісты і пасланні, пераклады. – 598 с.
5. Кісялёў, Г. В. Жылі-былі класікі. Хто напісаў паэмы «Энеіда навыварат» і «Тарас на Парнасе» / Г. В. Кісялёў. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – 549 с.
6. Мечковская, Н. Б. Винцент Дунин-Марцинкевич не был автором водевиля «Пинская шляхта» / Н. Б. Мечковская // Wiener Slawistischer Almanach. – 2000. – № 46. – С. 225–238.

7. Хаўстовіч, М. Загадка «Пінскае шляхты»? / М. Хаўстовіч // Пр. каф. гісторыі беларус. літ. Белдзяржуніверсітэта : навук. зб. – Мінск, 2002. – Вып. 2. – С. 90–96.
8. Тарасюк, Л. Загадка аўтарства «Пінскай шляхты» / Л. Тарасюк // Пр. каф. гісторыі беларус. літ. Белдзяржуніверсітэта : навук. зб. – Мінск, 2002. – Вып. 2. – С. 84–89.
9. Кісялёў, Г. В. «Пінская шляхта»: праблемы тэксталагіі і атрыбуцыі / Г. В. Кісялёў // Вінцэнт Дунін-Марцінкевіч у еўрапейскім кантэксце : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., прысвеч. 200-годдзю Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, Мінск, 5–6 лют. 2008 г. / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; навук. рэд. В. А. Максімовіч. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – С. 89–104.
10. Дрозд, Д. М. Няправільныя пераклады як крыніцы памылак у біяграфіі Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча / Д. М. Дрозд // Роднае слова. – 2022. – № 3.
11. Пінскі земскі суд 1779–1781 // Нацыянальны гістарычны архіў Беларусі. – Ф. 1777. Воп. 1. Спр. 12. Арк. 1975–1975адв.
12. Клімчук, Ф. Пра мову п’есы «Пінская шляхта» [Электронны рэсурс] // Ф. Клімчук // Гістарычная Брама : гіст.-краязн. часоп. / выд. і рэд. М. Сінкевіч. – 2010. – № 1. – С. 143–150. – Рэжым доступу: <http://brama.brestregion.com/nomer25/artic17.shtml>. – Дата доступу: 18.11.2022.
13. Руцкая, А. В. Методыка выкладання беларускай літаратуры [Электронны рэсурс] : вучэб. дапам. / А. В. Руцкая, М. У. Грынько. – Мінск : Выд-ва Граўцова, 2010. – 184 с. – Рэжым доступу: [http://ebooks.grsu.by/vikl\\_bel\\_lit/tema-23-vyvuchenne-biyagrafii-pismennika.htm](http://ebooks.grsu.by/vikl_bel_lit/tema-23-vyvuchenne-biyagrafii-pismennika.htm). – Дата доступу: 20.11.2022.
14. Современные подходы к изучению биографии писателя: 20 приемов [Электронны рэсурс] / Брест. обл. ин-т развития образования. – Рэжым доступу: <https://boiro.by//сервис/архив-мероприятий/document-176703.html>. – Дата доступу: 13.11.2022.
15. Покусаев, Е. Особый литературоведческий жанр // Е. Покусаев // Вопр. лит. – 1973. – № 10.
16. Демченко, А. А. Научная биография писателя как тип литературоведческого исследования [Электронны рэсурс] / А. А. Демченко. – Рэжым доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n-nauchnaya-biografiya-pisatelya-kak-tip-literaturovedcheskogo-issledovaniya-statya-pervaya>. – Дата доступу: 20.11.2022.
17. Запрудскі, І. Інтымны «дзённік» Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча [Электронны рэсурс] / І. Запрудскі // Пр. каф. гісторыі беларус. літ. Белдзяржуніверсітэта : навук. зб. – Мінск, 2002. – Вып. 3. – С. 48–58. – Рэжым доступу: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/32908/1/Інтымны%-20дзённік%20Вінцэнта%20Дуніна-Марцінкевіча.pdf>. – Дата доступу: 20.11.2022.
18. Янушкевіч, Я. За архіўным парогам. Беларуская літаратура XIX–XX стагоддзяў у святле архіўных пошукаў / Я. Янушкевіч. – Мінск : Маст. літ., 2002. – 381 с.
19. Вінцэнт Дунін-Марцінкевіч у еўрапейскім кантэксце : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., прысвеч. 200-годдзю Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча, Мінск, 5–6 лют. 2008 г. / НАН Беларусі, Ін-т мовы і літ. імя Я. Коласа і Я. Купалы ; навук. рэд. В. А. Максімовіч. – Мінск : Беларус. навука, 2008. – 295 с.
20. Паспорта спецыяльнастей [Электронны рэсурс] // Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь. – Рэжым доступу: <https://www.vak.gov.by/pasport?title=10>. – Дата доступу: 12.11.2022.
21. 10.01.01 – беларуская літаратура [Электронны рэсурс] / Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь. – Рэжым доступу: <https://www.vak.gov.by/node/3938>. – Дата доступу: 12.11.2022.
22. Мальдзіс, А. Кніга першая – кніга апошняя / А. Мальдзіс // Сейбіты вечнага : арт. пра беларус. пісьменнікаў і дзеячаў рэвалюцыйнага руху 1863 года ; Скарынаўская сімволіка: вытокі, традыцыі, інтэрпрэтацыі / Г. Кісялёў ; навук. рэд. В. А. Чамярыцкі. – Мінск : Медысонт, 2009. – 544 с.
23. Паспорта научных специальностей [Электронны рэсурс] // Высшая аттестационная комиссия (ВАК) при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации. – Рэжым доступу: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/316>. – Дата доступу: 12.11.2022.
24. Паспорта научных специальностей [Электронны рэсурс]. – Рэжым доступу: <https://asp.knu.ua/doc/Pasport/10.00.00/10.01.01.pdf>. – Дата доступу: 12.11.2022.

25. Янушкевіч, Я. Зямля кенатафаў / Я. Янушкевіч. – Мінск : Выд. В. Хурсік, 2009. – 264 с.
26. Ліпскі, У. Я. Праўдзівы аповад пра твой і мой радавод / У. Ліпскі. – Мінск : Беларусь, 1998. – 318 с.
27. Арлоў, У. Сейбіт вечнага / У. Арлоў // Смак Беларускай / уклад. Л. Г. Кісялёва ; прадм. У. А. Арлова. – Мінск : Лімарыус, 2013. – 498 с.
28. Кісліцына, Г. М. Жанр кверэндаў у кнігах Г. Кісялёва / Г. М. Кісліцына // Беларуская літаратура і літаратуразнаўства : зб. навук. арт. : да 90-годдзя Ін-та літаратуразнаўства імя Янкі Купалы ; уклад. Н. В. Якавенка ; навук. рэд. І. В. Саверчанка. – Мінск : Беларус. навука, 2022.
29. Карпов, Д. Л. Введение в литературоведение : учеб. пособие / Д. Л. Карпов ; Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2015. – 108 с.
30. Янушкевіч, Я. Патрыярх Беларускай / Я. Янушкевіч // Збор твораў : у 2 т. / В. Дунін-Марцінкевіч ; уклад. з тэкст. падрыхт., прадм., перакл. і камент. Я. Янушкевіча. – Мінск : Маст. літ., 2007. – Т. 1 : Драматычныя творы, вершаваныя апавесці і апавяданні. – 494 с.

## REFERENCES

1. Kisialiou, H. V. Ad Chachota da Bahushevicha: Prablemy krynicaznaustva i atrybucyi bielaruskaj litaratury XIX st. / H. V. Kisialiou ; navuk. red. V. A. Chamarycki ; NAN Bielarusi, In-t lit. imia Ya. Kupaly. – 2-je vyd. – Minsk : Bielarus. navuka, 2003. – 426 s.
2. Likhachiov, D. S. Jshchio raz o tochnosti litieraturoviedienija [Elielectronny resurs] / D. S. Likhachiov // Rus. lit. – 1961. – № 1. – S. 84–88. – Rezhym dostupu: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/LITRA/LIKHACHEV.HTM>. – Data dostupu: 10.11.2022.
3. Kisialiou, H. V. Syrakomlia ci Dunin-Marcinkievich? Bielaruskaja paema pra varshauskija padziei 1861 hoda / H. V. Kisialiou // Смак беларушчынны / уклад. Л. Г. Кісяліова, прадм.: У. А. Арлова. – Мінск : Лімарыус, 2013–2014. – 498 с.
4. Dunin-Marcinkievich, V. Zbor tvorau : u 2 t. / V. Dunin-Marcinkievich ; уклад. падрыхт., pier. Ya. Yanushkievich. – Minsk : Mast. lit., 2008. – Т. 2 : Viershavanyja apoviesci i apaviadanni, viershy, publicystyka, listy i paslanni, pieraklady. – 598 s.
5. Kisialiou, H. V. Zhyli-byli klasiki. Khto napisau paemy «Eneida navyvarat» i «Taras na Parnasie» / H. V. Kisialiou. – Minsk : Bielarus. navuka, 2005. – 549 s.
6. Miechkovskaja, N. B. Vincent Dunin-Marcinkievich nie byl avtorom vodevilia «Pinskaja shliakhta» / N. B. Miechkovskaja // Wiener Slawistischer Almanach. – 2000. – № 46. – S. 225–238.
7. Khaustovich, M. Zahadka «Pinskaje shliakhty»? / M. Khaustovich // Pr. kaf. historyi bielarus. lit. Bieldziarzhuniviersiteta : navuk. zb. – Minsk, 2002. – Vyp. 2. – S. 90–96.
8. Tarasiuk, L. Zahadka autarstva «Pinskaj shliakhty» / L. Tarasiuk // Pr. kaf. historyi bielarus. lit. Bieldziarzhuniviersiteta : navuk. zb. – Minsk, 2002. – Vyp. 2. – S. 84–89.
9. Kisialiou, H. V. «Pinskaja shliakhta»: prablemy tekstalohii i atrybucyi / H. V. Kisialiou // Vincent Dunin-Marcinkievich u jeurapiejskim kanteksie : materyjaly Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., prysviech. 200-hoddziu Vincenta Dunina-Marcinkievicha, Minsk, 5–6 liut. 2008 g. / NAN Bielarusi, In-t movy i lit. imia Ya. Kolasa i Ya. Kupaly ; navuk. red. V. A. Maksimovich. – Minsk : Bielarus. navuka, 2008. – S. 89–104.
10. Drozd, D. M. Niaprazil'nyja pieraklady jak krynicy pamylak u bijahrafii Vincenta Dunina-Marcinkievicha / D. M. Drozd // Rodnaje slova. – 2022. – № 3.
11. Pinski ziemski sud 1779–1781 // Nacyjanal'ny histarychny arkhiu Bielarusi. – F. 1777. Vop. 1. Spr. 12. Ark. 1975–1975adv.
12. Klimchuk, F. Pra movu pjesy «Pinskaja shliakhta» [Elielectronny resurs] // F. Klimchuk // Histarychnaja Brama : hist.-krajazn. chasop. / vyd. i red. M. Sinkievich. – 2010. – № 1. – S. 143–150. – Rezhym dostupu: <http://brama.brestregion.com/nomer25/artic17.shtml>. – Data dostupu: 18.11.2022.
13. Ruckaja, A. V. Mietodyka vykladannia bielaruskaj litaratury [Elielectronny resurs] : vucheb. dapam. / A. V. Ruckaja, M. U. Hryn'ko. – Minsk : Vyd-va Hraucova, 2010. – 184 s. – Rezhym dostupu: [http://ebooks.grsu.by/vikl\\_bel\\_lit/tema-23-vyvuchenne-biyagrafii-pismennika.htm](http://ebooks.grsu.by/vikl_bel_lit/tema-23-vyvuchenne-biyagrafii-pismennika.htm). – Data dostupu: 20.11.2022.

14. Sovriemiennyje podkhody k izuchieniju biografii pisatielia: 20 prijomov [Elektronny resurs] / Brest. obl. in-t razvitija obrazovaniya. – Rezhym dostupu: <https://boiro.by//servis/arkhiv-meropriyatii/document-176703.html>. – Data dostupu: 13.11.2022.
15. Pokusajev, Ye. Osobyj litieraturovedchieskij zhanr // Ye. Pokusajev // Vopr. lit. – 1973. – № 10.
16. Diemchienko, A. A. Nauchnaja biografija pisatielia kak tip litieraturovedchieskogo issliedovaniya [Elektronny resurs] / A. A. Diemchienko. – Rezhym dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnaya-biografiya-pisatelya-kak-tip-literaturovedcheskogo-issledovaniya-statya-pervaya>. – Data dostupu: 20.11.2022.
17. Zaprudski, I. Intymny «dzionnik» Vincenta Dunina-Marcinkievicha [Elektronny resurs] / I. Zaprudski // Pr. kaf. historyi bielarus. lit. Bieldziarzhuniviersiteeta : navuk. zb. – Minsk, 2002. – Vyp. 3. – S. 48–58. – Rezhym dostupu: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/32908/1/Intymny%20dzionnik%20Vincjenta%20Dunina-Marcinkevicha.pdf>. – Data dostupu: 20.11.2022.
18. Yanushkievich, Ya. Za arkhiumy paroham. Bielaruskaja litaratura XIX–XX stahoddziau u sviatlie arkhiumykh poshukau / Ya. Yanushkievich. – Minsk : Mast. lit., 2002. – 381 s.
19. Vincent Dunin-Marcinkievich u jeurapiejskim kanteksie : materyjaly Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., prysviech. 200-hoddziu Vincenta Dunina-Marcinkievicha, Minsk, 5–6 liut. 2008 h. / NAN Bielarusi, In-t movy i lit. imia Ya. Kolasa i Ya. Kupaly ; navuk. red. V. A. Maksimovich. – Minsk : Belarus. navuka, 2008. – 295 s.
20. Pasporta spicial’nostiei [Elektronny resurs] // Vysshaja attiestacionnaja komissija Riespubliki Bielarus’. – Rezhym dostupu: <https://www.vak.gov.by/pasport?title=10>. – Data dostupu: 12.11.2022.
21. 10.01.01 – bieloruskaja litieratura [Elektronny resurs] / Vysshaja attiestacionnaja komissija Riespubliki Bielarus’. – Rezhym dostupu: <https://www.vak.gov.by/node/3938>. – Data dostupu: 12.11.2022.
22. Mal’dzis, A. Knia piershaja – knia aposhniaja / A. Mal’dzis // Siejbity viechnaha : art. pra bielarus. pis’miennikau i dziejachau revaliucyjnaha rukhu 1863 hoda ; Skarynauskaja simvolika: vytoki, tradycyi, interpretacyi / G. Kisialiou ; navuk. red. V. A. Chamiarycki. – Minsk : Miedysont, 2009. – 544 s.
23. Pasporta nauchnykh spicial’nostiej [Elektronny resurs] // Vysshaja attiestacionnaja komissija (VAK) pri Ministierstvie nauki i vysshogo obrazovaniya Rossiiskoj Fiedieracii. – Rezhym dostupu: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/316>. – Data dostupu: 12.11.2022.
24. Pasporta nauchnykh spicial’nostiej [Elektronny resurs]. – Rezhym dostupu: <https://asp-knu.ua/doc/Pasport/10.00.00/10.01.01.pdf>. – Data dostupu: 12.11.2022.
25. Yanushkievich, Ya. Ziamlia kienatafau / Ya. Yanushkievich. – Minsk : Vyd. V. Khursik, 2009. – 264 s.
26. Lipski, U. Ja. Praudzivy apoviad pra tvoj i moj radavod / U. Lipski. – Minsk : Bielarus’, 1998. – 318 s.
27. Arlou, U. Siejbit viechnaha / U. Arlou // Smak Bielaruschyny / układ. L. H. Kisialiova ; pradm. U. A. Arlova. – Minsk : Limaryus, 2013. – 498 s.
28. Kislicyna, H. M. Zhanr kvierendau u knihakh H. Kisialiova / H. M. Kislicyna // Bielaruskaja litaratura i litaraturaznaustva : zb. navuk. art. : da 90-hoddzia In-ta litaraturaznaustva imia Yanki Kupaly ; układ. N. V. Yakavienka ; navuk. red. I. V. Savierchanka. – Minsk : Belarus. navuka, 2022.
29. Karpov, D. L. Vviedienije v litieraturovedienije : uchieb. posobije / D. L. Karpov ; Jarosl. gos. un-t im. P. G. Diemidova. – Jaroslavl’ : JarGU, 2015. – 108 s.
30. Yanushkievich, Ya. Patryjarkh Bielaruschyny / Ya. Yanushkievich // Zbor tvorau : u 2 t. / V. Dunin-Marcinkievich ; układ. z tekst. padrykht., pradm., pierakl. i ka-mient. Ya. Yanushkievicha. – Minsk : Mast. lit., 2007. – T. 1 : Dramatychnyja tvory, viershavanyja apoviesci i apaviadanni. – 494 s.

УДК 82.0: 801.6

**Галина Альфредовна Склейнис***д-р филол. наук, доц., проф. каф. русской филологии и журналистики  
Северо-Восточного государственного университета (г. Магадан)***Galina Sklejnis***Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Russian Philology and Journalism  
of Northeastern State University (Magadan)**e-mail: psy-adept@rambler.ru***«ВЕЛИКОЕ ПЯТИКНИЖИЕ» Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО  
В ЖАНРОВОМ КОНТЕКСТЕ АНТИНИГИЛИСТИЧЕСКОГО РОМАНА**

*Исследовано романное «пятикнижие» Ф. М. Достоевского в жанровом контексте антинигилистической прозы. Показано, в чем заключается своеобразие интерпретации писателем нигилистических идей, какие пути и формы полемики с идеями нигилизма выводят его романистику за жанровые рамки антинигилистического романа. Рассмотрение «пятикнижия» через призму жанровых законов антинигилистической романистики позволяет выявить новые грани творческой индивидуальности великого писателя, убедить в несомненности этого величия. Жанровая характеристика романов «великого пятикнижия» осмыслена в аспектах жанрового содержания («политический роман») и жанровой формы («роман-метафора», «роман-символ»). Аргументируется тезис о том, что взгляд на эмпирическую реальность через призму метафизической позволил Ф. М. Достоевскому дать особую художественную трактовку нигилистическому миропониманию, выводящую его за жанровые рамки антинигилистической романистики.*

**Ключевые слова:** «пятикнижие», нигилизм, антинигилистический роман, публицистичность, беллетристика, жанр, романная форма.

**«The Great Pentateuch» by F. Dostoyevsky in the Genre Context of the Anti-Nihilistic Novel**

*The article examines the «Pentateuch» novel by F. Dostoyevsky in the genre context of anti-nihilistic prose. The peculiarity of the writer's interpretation of nihilistic ideas are shown; ways and forms of polemics with the ideas of nihilism that take his literary works beyond the genre framework of an anti-nihilistic novel are presented in the article. Consideration of the «Pentateuch» through the prism of the genre laws of anti-nihilistic novelistics makes it possible to reveal new facets of the creative individuality of the great writer, and prove the undoubtedness of his greatness. The genre characteristics of the novels of the «Great Pentateuch» are regarded in terms of genre content («political novel») and genre form («metaphor novel», «symbol novel»). The author of the article states that the view of empirical reality through the prism of metaphysical one allowed F. Dostoyevsky to give a special artistic interpretation of the nihilistic world outlook, which takes it beyond the genre framework of anti-nihilistic novelistics.*

**Key words:** «Pentateuch», nihilism, anti-nihilistic novel, publicistic character, fiction, genre, novel form.

**Введение**

Практически все романное творчество Ф. М. Достоевского 1860–70-х гг. явно (и порой непосредственно) ориентировано на жанровые каноны антинигилистической прозы. В каждом из романов, написанных в послекаторжный период, начиная с «Преступления и наказания», можно выявить черты (определенные мотивы, сюжетные ходы, «непосредственную» публицистичность, типы характеров и сатирические принципы типизации и др.), свойственные антинигилистической беллетристике.

В этом отличие Ф. М. Достоевского, например, от Л. Н. Толстого, интерес кото-

рого к способам освоения действительности, характерным для антинигилистического романа, был преходящим, недолговечным и вылился в жанр антинигилистической комедии, не нашедший развития в русской литературе. Продолжая линию сопоставления с Толстым, следует отметить, что увлечение «злостью дня», ориентация на жанровые законы антинигилистического творчества нивелировали толстовскую индивидуальность, привели к созданию памфлетной комедии, где эмпирическое доминирует над эстетическим. Что же касается Ф. М. Достоевского, то в каждом из его зрелых романов нигилистическое миропонимание интерпре-

тируется особым образом, и интерпретация эта не вписывается в жанровые каноны, выработанные антинигилистической прозой.

В ходе дальнейшего анализа мы рассматриваем романное «пятикнижие» Достоевского в жанровом контексте антинигилистической прозы. Цель такого соотнесения – показать, в чем заключается своеобразие интерпретации писателем нигилистических идей; какие пути и формы полемики с идеями нигилизма выводят его романистику за жанровые рамки антинигилистического романа. Мы полагаем, что рассмотрение «пятикнижия» через призму жанровых законов антинигилистической романистики позволит выявить новые грани творческой индивидуальности великого писателя, убедит в несомненности этого величия.

### Основная часть

Рассматривая пять великих романов Ф. М. Достоевского в жанровом контексте антинигилистического романа, следует развести такие понятия, как «нигилистическая злоба дня» и «нигилистическая атмосфера».

В антинигилистической романистике «злоба дня» часто оставляет впечатление самоцельности; в памфлетном изображении нигилистов угадываются предубеждение, личная неприязнь автора или идеологический заказ, заставляющие писателя идти на искажение сущности вещей. В романистике Ф. М. Достоевского нигилистическая «злоба дня» вбирается в нигилистическую атмосферу цинизма, преступности, вседозволенности, пронизывающую все сферы романной реальности. При этом Достоевский тоже часто оказывается пристрастен в оценках нигилистов и нигилизма. Пристрастен и страстен в своем осуждении, на характер которого наложил отпечаток личный опыт искушения нигилистическими идеями.

Идеологический опыт писателя, переосмысленный и отвергнутый, включается в нигилистическую тему, «подпытывает» ее, придавая особую эмоциональность развенчанию того, что автор трактует как последствия собственных заблуждений. Но то же самое присутствие автобиографического начала позволяет писателю уйти от памфлетности, подняться над «злостью дня», характерной для антинигилистического романа. Характер разработки антинигилистической проблематики становится при этом

двойственным. С одной стороны, «периферийные» герои-нигилисты, особенно в «Идиоте» (компания Келлера – Бурдовского), «Бесах» («наши») и «Братьях Карамазовых» (Ракитин), часто создаются Достоевским в жанровых традициях антинигилистического романа: они памфлетны, гротескны, между ними и автором «дистанция огромного размера» – дистанция отвращения. Однако с другой стороны, было бы совсем неправомерно связывать антинигилистический пафос этих романов только с периферийными героями-нигилистами. Идеи нигилизма, растворенные в романной реальности, проникают в разные слои общества, искушают, заражают. Авантюрная и фантастическая атмосфера «великого пятикнижия», его общий пафос тесно связаны с авторской концепцией нигилизма.

Пафос антинигилистической беллетристики неоднороден, но прозрачен и определен. Его неоднородность вытекает из охранительных целей, преследуемых писателями, и проявляется в своеобразном сочетании однозначного отрицания нигилистического миропонимания с не менее однозначным утверждением идеалов православия, самодержавия и народности. Нигилизм, чуждое русской ментальности и наносное явление, дискредитируется, в частности, через быт и нравы, поэтому большое место в романах А. Ф. Писемского («Взбаламученное море»), В. П. Ключникова («Марево»), В. В. Крестовского (обе части дилогии «Кровавый пух») и др. занимает этологическое начало.

Другая жанровая особенность – публицистичность, то страстная, то сдержанно торжественная, – связана прежде всего с героическим пафосом утверждения. Ограничимся одним, но очень выразительным примером пафосного стиля – встречей русского народа с Государем на пожаре из романа В. В. Крестовского «Панургово стадо»: «Это ему кричали “ура”... сотни тысяч грудей, поднятых одним восторженным порывом, одним стремлением... Русский народ встречал Русского Царя. Иной встречи и быть не могло!» [1, с. 279].

Пафос «великого пятикнижия» почвеннический. На первый взгляд, он мало чем отличается от пафоса антинигилистического романа. Более того, почвеннические идеи Достоевского, его суждения о ниги-

лизме оказали прямое влияние на В. В. Крестовского – автора «Двух сил», что проявилось, например, в рассуждениях Холодца, героя – alter ego писателя, об «алюминиевых казармах», жить в которых «по заведенным часам невыносимо будет для живых людей» [1, с. 392]. Однако триада «православие – самодержавие – народность» Достоевский понимает иначе, чем писатели-беллетристы антинигилистического лагеря. Еще Вяч. Иванов справедливо утверждал, анализируя мировоззрение Ф. М. Достоевского периода написания «Братьев Карамазовых»: «Современная Достоевскому формула: “православие, самодержавие, народность” – не была его формулой»; монархизм Достоевского был «славянофильский, утопический, оппозиционный современной ему форме самодержавия» [2, с. 162–163].

Хочется добавить, что не менее утопичным был его идеал народности. Образ народа-«богоносца» в «великом пятикнижии» в основном декларирован, а не воплощен (одно из немногих исключений – Макар Долгорукий в «Подростке»). Нет в «Братьях Карамазовых» ни картин единения народа с царем, как в романе В. Крестовского «Панургово стадо», ни сцен осуждения народом поджигателей-нигилистов, как у того же В. Крестовского в «пожарных» главах названного романа или в финальной сцене «Взбаламученного моря» А. Ф. Писемского.

С этим связано еще одно отличие проспекторской романистики Ф. М. Достоевского от антинигилистического романа. В антинигилистической беллетристике альтернативой хаосу и разладу чаще всего становится то, что мыслится не просто как должное, а как реально существующее: каждодневная жертвенность кротких и мудрых героинь; мужество русских солдат и офицеров. Исполнение же «почвеннической» миссии русского народа в романистике Ф. М. Достоевского предполагается в неопределенном будущем: «От народа спасение Руси... Народ встретит атеиста и победит его, – пророчит старец Зосима, – и станет единая православная Русь. Берегите же народ и оберегайте сердце его... ибо сей народ – богоносец» [3, с. 285]. В поучениях Зосимы не случайно преобладает форма будущего времени. Реальность романного мира Достоевского – хаос и разлад: «Ибо все-

то в наш век разделились на единицы, всякий уединяется в свою нору, всякий от другого отдаляется, прячется и, что имеет, прячет и кончает тем, что сам от людей отталкивается и сам людей от себя отталкивает», – высказывает заветные авторские мысли «таинственный посетитель» в «Братьях Карамазовых» [3, с. 275].

Идеал Вс. Крестовского дан как реально воплощаемое в настоящем; идеал Достоевского – как страстно желаемое: «Сие и буди, буди!» [3, с. 61]. И только в финальной сцене «Братьев Карамазовых» силой эмоционального убеждения и творческого воображения писателя происходит прорыв в желаемое, его приближение. Но и это не воплощение, а вера в возможность воплощения почвеннических иллюзий.

Публицистическое начало в «пятикнижии» тоже играет особую роль. Оно чаще всего подпитывает, энергетически заряжает страстные обличительные монологи героев-идеологов. Существование этого типа невозможно в художественной реальности антинигилистического романа. Невозможно в том статусе, который приобретает носитель идеи у Ф. М. Достоевского.

В антинигилистической романистике существует две характерологические вариации типа идеолога:

1) идеолог – alter ego автора (Варегин во «Взбаламученном море» А. Ф. Писемского, Холодец в «Двух силах» В. В. Крестовского), человек сбалансированный и здравомыслящий;

2) идеолог-антагонист, представитель русского нигилизма или польской смуты, чаще всего ничтожество (Красин в «Некуда» Н. С. Лескова) либо романтизированный злодей (Бронский в «Марева» В. П. Ключникова).

Герой-идеолог у Достоевского не вписывается в эту жанровую типологию. Конечно, пафос «Братьев Карамазовых» – в развенчании гордыни Ивана. Ф. М. Достоевский дважды, в письмах Н. А. Любимову и К. П. Победоносцеву, называет книгу «Pro и contra» «кульминационной точкой романа», а смысл этой книги характеризует как опровержение «крайнего богохульства» [4, с. 63, 66]. Однако, несмотря на разоблачающие реплики черта – сниженного двойника Ивана; несмотря на прямое столкновение бунта с «последним словом умирающе-

го старца» [4, с. 66], задуманным как ответ бунтарю; несмотря на омерзительную фигуру Смердякова – метафору лакейской души Ивана – и издаваемый героем на суде «неистовый вопль» [5, с. 118], «воплъ бесноватого» [6, с. 99], автору не удается деэстетизировать идеолога «карамазовщины» в той мере, в которой он деэстетизировал, разоблачил Раскольниковца.

Одно из объяснений этого феномена можно найти в общих законах художественного мира позднего Достоевского. Поставив перед собой задачу «торжественно опровергнуть» [4, с. 64] богохульство своего героя, писатель эту задачу максимально и намеренно усложнил, взяв богохульство «как сам чувствовал и понимал, сильнее» и заставив героя выбрать тему «неотразимую: бессмыслицу страдания детей» [4, с. 66, 63]. Но подобный эстетический ход (развернутая апелляция к людским страданиям) был использован и в «Преступлении и наказании», однако мятежная аргументация Раскольниковца не производит такого ошеломляющего эффекта, такого болезненного впечатления на читателя, как «бунт» Ивана Карамазова: в раскольниковской казуистике более ошутим подвох, дальний прицел, своекорыстный расчет героя.

На наш взгляд, главная причина различий кроется в характере использования автобиографического материала. Богоборческий бунт Ивана потому и проникнут такой искушающей силой отрицания, что «замешан» на неизжитых религиозных сомнениях автора. И глубоко не случайно то, что «бунт» Ивана Карамазова аргументирован именно детской темой, личной и особо болезненной для писателя, горячо любившего своих детей, тяжело пережившего потерю трехмесячной Сони (1868) и трехлетнего Алеши (1878). Опыт собственного отцовства заставляет Достоевского с особой, мучительной остротой воспринимать факты истязания детей, приводимые Иваном и взятые самим романистом из «текущей» уголовной хроники. Емко и впечатляюще писал об этом К. В. Мочульский: «Никто так бесстрашно не боролся с Богом, как автор “Легенды...”, никто так дерзновенно не вопрошал Его о справедливости миропорядка, и никто, быть может, так не любил Его... Из личного горя писателя вырастает бунт Ивана Карамазова» [7, с. 384].

Среди записей литературно-критического и публицистического характера, сделанных писателем в 1880–1881г., есть одна, часто цитируемая исследователями в связи с проблемой «Достоевский и религия»: «Этим олухам и не снилось такой силы отрицание Бога, какое положено в «Инквизиторе» и в предшествовавшей главе... Не как дурак же (фанатик) я верую в Бога. Да их глупой природе и не снилось такой силы отрицание, которое перешел я!..» [4, с. 48]. В эти слова писатель дает, скорее всего, невольно, практически прямое указание на автобиографическую природу религиозного бунта Ивана Карамазова.

В другом высказывании – знаменитом ответе на инвективы критики – писатель говорит о преодолении религиозных сомнений как о свершившемся факте: «Не как мальчик же я верую во Христа и его исповедую, а через большое горнило сомнений моя осанна прошла» [4, с. 86]. Однако редкая, пугающая эмоциональная убедительность карамазовского «мучительства» объясняется, по нашему убеждению, не только и даже не столько выстраданностью отвергнутых идей, но и тем, что полное изживание докаторжного атеистического опыта в какой-то мере оказалось иллюзорным.

Одним из путей преодоления «злобы дня» при создании образов идеологов служит и прием двойничества, впервые использованный, с полемической ориентацией и блистательно реализованный в разработке двойнических параллелей Иван Карамазов – черт, Иван Карамазов – Смердяков, Иван Карамазов – Великий Инквизитор [8]. У Достоевского, как и у Гофмана («Der Sandmann», «Der goldne Topf», «Die Elixiere des Teufels» и др.) прием двойничества выполняет почти исключительно inferнальную функцию и служит для реализации мотива бесовства.

Рассматривая «великое пятикнижие» как стройное творческое целое, необходимо помнить, что каждое из звеньев этой художественной системы отличается своими жанровыми особенностями. Формулируя жанровые определения, мы пытались акцентировать те аспекты, которые позволят, во-первых, дистанцировать послекаторжную романистику Ф. М. Достоевского от жанра антинигилистического романа и, во-вторых,

показать жанровое «лицо» каждого из великих романов Ф. М. Достоевского.

Главный герой-идеолог «Преступления и наказания» – это «политический» нигилист, «бунт» которого зашифрован в уголовном преступлении и через уголовное преступление (убийство) оценен. Его идея пародийно соотнесена с теорией «разумного эгоизма» через кривое зеркало теории Лужина. Это политический роман-метафора.

В «Идиоте» нигилизм показан в бытовом плане, но с уголовными потенциями и в своем разлагающем влиянии на все сферы жизни. В этом романе наиболее сильно мифологическое начало, непосредственные переключения из бытовой сферы в библейский план. Кроме того, это роман-пародия. К. Степанян пишет: «Достоевский в своем романе, в котором Мышкин совершает эволюцию от “юродивого” к “безумцу”, показывает: если бы Христос был всего лишь человеком, произошло бы то, что случилось в “Идиоте”. Роман поэтому полон трагических пародий на евангельские сюжеты и события из Апокалипсиса» [9, с. 20].

В центре сюжета «Бесов» – политическая деятельность нигилистов, имеющая реальный прототип (создан образ конкретной идеи), но соединяющая в себе черты кружка Петрашевского и организации Нечаева. Этот политический роман-символ и роман-предупреждение формально в наибольшей степени связан с жанровыми традициями антинигилистического романа: «Выявление в “Бесах” онтологических причин грядущих революций помогло Достоевскому с поразительной точностью предсказать многое из конкретики свершившегося в XX в. в России» [9, с. 21].

В «Подростке» нигилисты вновь показаны как политическая организация, имеющая реальный жизненный прототип и намеревающаяся действовать, однако, в отличие от «Бесов», образы нигилистов оказываются на периферии сюжетного действия и практически не связаны с такой поэтологической особенностью антинигилистического романа, как памфлетность.

На первый взгляд, художественная реальность этого романа в наименьшей степени условна, хотя в то же время в наибольшей степени авантюрна, и К. В. Мочульский правомерно называет «Подрост-

ка» самым увлекательным из великих романов Достоевского. Однако мы бы назвали эффект реалистичности «Подростка» иллюзией жизнеподобия (отдавая себе отчет в тавтологичности данного термина). Темный «двойник» Ламберт, «такой плотский и навязчиво-натуральный», не менее загадочен и инфернален, чем Свидригайлов и мещанин в «Преступлении и наказании». Он тоже «буквально возникает из сна Подростка, переходит из сна в явь, является, востребованный душой Аркадия...» [10, с. 197; 7, с. 425–426].

Т. А. Касаткина полагает, что название романа метафорично: «Тысячелетняя Россия – тоже “подросток”, теперь только приготовляющийся жить... Чем к большему предназначен человек, тем дольше он растет, собирается с силами, укрепляется для своего пути». В произведении показано «некое переходное состояние – как общества, так и человека, подростковый период, череватый вразумлением и пониманием» [10, с. 194; 7, с. 423]. Высказанные Т. А. Касаткиной суждения помогли нам сформулировать такие жанровые определения «Подростка», как роман-аналогия и роман-надежда.

Рассматривая в контексте антинигилистической романистики роман «Братья Карамазовы» – «последнюю вершину» Ф. М. Достоевского, – мы считаем наиболее подходящим такое жанровое определение, как роман-завет, в финале которого, по определению И. Б. Роднянской, не только «сеется зерно... непосредственно братского единения», но и дается «грандиозное этическое задание» [11, с. 230].

### Заключение

Предлагая индивидуальную жанровую характеристику каждому из романов «великого пятикнижия», мы ощущаем неполноту данных нами определений. Возможно, это происходит потому, что наши определения, затрагивая существенные аспекты жанрового содержания («политический роман») и жанровой формы («роман-метафора», «роман-символ») «пятикнижия», не способствуют выявлению его общей, онтологической сущности, той сверхзадачи, которой руководствовался писатель в своей послекаторжной романистике.

Мы полагаем, что эта сверхзадача точно и выразительно сформулирована Т. А. Касаткиной при анализе словесных икон в эпилогах пяти великих романов: «Таким образом и строятся эпилоги его романов – как прорыв сквозь кору и коросту времени и всех связанных с ним заблуждений, ошибок, самонадеянности к истинному своему облику, лику, пробиться к которому и составляет истинное счастье, задачу всей жизни человеческой и задачу каждого из романов Достоевского» [10, с. 311]. Цитированные слова возникают в русле размышлений Т. А. Касаткиной о «реализме в высшем смысле» – методе Достоевского, основанном на «изображении мира в единстве его метафизического и эмпирического измерений» [10, с. 481]. Однако они имеют

отношение и к характеристике жанровой специфики его романистики.

Именно ощущение присутствия «высшей» реальности в эмпирической позволяет Достоевскому творить особую реальность, в которой возможны «перетасовка» эпох, переключение от каждодневного ко всеобщему, прорыв – при сохранении жгучей злободневности – за пределы «злобы дня», – реальность, которая узнаваема и условна одновременно. Именно взгляд на эмпирическую реальность через призму метафизической позволил Достоевскому дать особую художественную трактовку нигилистическому миропониманию, выводящую его за жанровые рамки антинигилистической романистики.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крестовский, В. В. Собрание сочинений Всеволода Владимировича Крестовского : в 8 т. / В. В. Крестовский ; под ред. Ю. Л. Ельца. – СПб. : Обществ. польза, 1899–1904. – Т. 3. – 1904. – 622 с.
2. Иванов, Вяч. И. Родное и вселенское : сборник / Вяч. И. Иванов ; сост., вступ. ст. и примеч. В. М. Толмачева. – М. : Республика, 1994. – 427 с.
3. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972–1990. – Т. 14 : Братья Карамазовы. Кн. 1–10. – 1976. – 514 с.
4. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972–1990. – Т. 30.1 : Письма. – 1988. – 458 с.
5. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л. : Наука, 1972–1990. – Т. 15 : Братья Карамазовы. Кн. 11–12 : Эпилог. Рукописные редакции. – 1976. – 625 с.
6. Ветловская, В. Е. Поэтика романа «Братья Карамазовы» / В. Е. Ветловская. – Л. : Наука, 1977. – 199 с.
7. Мочульский, К. В. Гоголь. Соловьев. Достоевский / К. В. Мочульский. – М. : Республика, 1995. – 607 с.
8. Склеинис, Г. А. «Двойничество» в аспекте системности художественного творчества Ф. М. Достоевского / Г. А. Склеинис. – Магадан : Кордис, 2002. – 40 с.
9. Степанян, К. А. «Сознать и сказать». «Реализм в высшем смысле» как творческий метод Ф. М. Достоевского / К. А. Степанян. – М. : Раритет, 2005. – 512 с.
10. Касаткина, Т. А. О творящей природе слова. Онтологичность слова в творчестве Ф. М. Достоевского как основа «реализма в высшем смысле» / Т. А. Касаткина. – М. : ИМЛИ РАН, 2004. – 480 с.
11. Роднянская, И. Б. Художник в поисках истины / И. Б. Роднянская. – М. : Современник, 1989. – 382 с.

#### REFERENCES

1. Kriestovskij, V. V. Sbranije sochinienij Vsievoloda Vladimirovicha Kriestovskogo : v 8 t. / V. V. Kriestovskij ; pod ried. Yu. L. Yelca. – SPb. : Obshchiestv. pol'za, 1899–1904. – Т. 3. – 1904. – 622 s.
2. Ivanov, Viach. I. Rodnoje i vsielienskoje : sbornik / Viach. I. Ivanov ; sost., vstup. st. i primiech. V. M. Tolmachiova. – M. : Riespublika, 1994. – 427 s.

3. Dostojevskij, F. M. Polnoje sobranije sochinienij : v 30 t. / F. M. Dostojevskij. – L. : Nauka, 1972–1990. – Т. 14 : Brat’ja Karamazovy. Kn. 1–10. – 1976. – 514 s.
4. Dostojevskij, F. M. Polnoje sobranije sochinienij : v 30 t. / F. M. Dostojevskij. – L. : Nauka, 1972–1990. – Т. 30.1 : Pis’ma. – 1988. – 458 s.
5. Dostojevskij, F. M. Polnoje sobranije sochinienij : v 30 t. / F. M. Dostojevskij. – L. : Nauka, 1972–1990. – Т. 15 : Brat’ja Karamazovy. Kn. 11–12 : Epilog. Rukopisnyje riedakcii. – 1976. – 625 s.
6. Vietlovskaja, V. Ye. Poetika romana «Brat’ja Karamazovy» / V. Ye. Vietlovskaja. – L. : Nauka, 1977. – 199 s.
7. Mochul’skij, K. V. Gogol’. Solov’jov. Dostojevskij / K. V. Mochul’skij. – M. : Riestpublika, 1995. – 607 s.
8. Skliejnis, G. A. «Dvojnichiestvo» v aspiekcie sistiemnosti khudozhestviennogo tvorchiestva F. M. Dostojevskogo / G. A. Skliejnis. – Magadan : Kordis, 2002. – 40 s.
9. Stiepanian, K. A. «Soznat’ i skazat’». «Riealizm v vysshem smyslie» kak tvorchieckij mietod F. M. Dostojevskogo / K. A. Stiepanian. – M. : Raritet, 2005. – 512 s.
10. Kasatkina, T. A. O tvoriashchiej prirodie slova. Ontologichnost’ slova v tvorchiestvie F. M. Dostojevskogo kak osnova «riealizma v vysshem smyslie» / T. A. Kasatkina. – M. : IMLI RAN, 2004. – 480 s.
11. Rodnianskaja, I. B. Khudozhnik v poiskakh istiny / I. B. Rodnianskaja. – M. : Sovriemienik, 1989. – 382 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.03.2023*

УДК 811.161.3'27

**Тацяна Аляксандраўна Кісель***канд. філал. навук, дац., дац. каф. беларускай філалогіі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна***Tatyana Kisel***Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Belarusian Philology Department  
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: kisel-ts@mail.ru***МАТЫВАЦЫЙНАЯ АСНОВА НАЗВАЎ РАСЛІН У ГАВОРКАХ БЯРОЗАЎШЧЫНЫ\***

*Прыведзена класіфікацыя рэгіянальных найменняў раслін у залежнасці ад іх матывацыйнай асновы; паказана іх разнастайнасць на прыкладзе назваў вышэйшых раслін, што зафіксаваны ў гаворках Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці.*

**Ключавыя словы:** батанічны номен, наменклатура, матываванасць, матывацыйная прымета, матывацыйная аснова.

***The Motivational Basis of Plant names in Beryozovshchina Dialects***

*The article presents a classification of the regional names of plants depending on their motivational basis; their variety is shown by the example of the names of higher plants, which are registered in dialects of the Beryozovsky district of the Brest region.*

**Key words:** botanical nomen, nomenclature, motivation, motivational feature, motivational basis.

**Уводзіны**

Беларуская народная лексіка характарызуецца высокай ступенню матываванасці. Матываванасць лексічнай адзінкі ўяўляе сабой такую структурна-семантычную ўласцівасць слова, якая дазваляе «ўсвядоміць узаемаабумоўленасць яго значэння і гучання на аснове суадносін з моўнай ці нямоўнай рэчаіснасцю» [1, с. 297–298]. Навукоўцы выдзяляюць розныя тыпы матываванасці слоў «у адпаведнасці з разнастайнымі крытэрыямі, у якасці якіх разглядаюцца розныя паказчыкі і сродкі выражэння матывацыйнай прыкметы, якая ляжыць у аснове наймення аб'ектаў нямоўнай рэчаіснасці.

Так, у залежнасці ад спосабу матывіроўкі – моўнай ці нямоўнай – выдзяляюцца абсалютны і адносны тыпы матываванасці (*мяў-мяў – чайнік*); у залежнасці ад сродку матывіроўкі – тыпы фанетычны (*барбан*), марфалагічны (*надарожнік*), семантычны (*футра з лісы*), морфасемантычны (*завіруха*). Сярод слоў марфалагічнага тыпу

матываванасці ў адпаведнасці з лексічным ці граматычным спосабамі рэалізацыі значэння матывацыйнай прыкметы прапаноўваецца адрозніваць словы тыпу *шпакоўня – лясісты, гліністы* як словы, якія характарызуюцца лексічнай ці граматычнай матываванасцю. Урэшце, у залежнасці ад ступені матываванасці адрозніваюць тыпы з поўнай ці частковай матываванасцю (*марак, варона – снягір, каралева*)» [1, с. 52–57].

Прадметы і з'явы рэчаіснасці маюць безліч матывацыйных прымет, але адносна нязначная іх частка выдзяляецца чалавекам як аснова для намінацый. Найперш, выкарыстоўваюцца знешнія, яркія прыметы рэаліі (колера, памер, форма) або такія прыметы, што ўказваюць на важную для чалавека функцыю. Грунтоўнымі прыкладамі падобных матываваных лексічных адзінак з'яўляюцца дыялектныя назвы раслін, многія з якіх адлюстроўваюць своеасаблівыя знешнія і функцыйныя прыметы разнастайных аб'ектаў беларускай флары.

Вывучэнне матывацыйных асноў народных батанічных номенаў дазваляе не толькі філолагам глыбей пазнаваць свет раслін – матэрыялы такіх даследаванняў могуць быць скарыстаны навукоўцамі-біёлагамі для ўнармавання навуковай наменклатуры раслін праз стварэнне ўласна-моўных лек-

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

січных адзінак, якія перадавалі б нацыянальны каларыт беларускага слова.

Мэта дадзенага артыкула – правесці аналіз матывацыйнай асновы рэгіянальных найменняў раслін і паказаць яе разнастайнасць на прыкладзе назваў вышэйшых раслін, што зафіксаваны ў гаворках Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці.

### Асноўная частка

У складзе батанічнай наменклатуры ў гаворках Бярозаўскага раёна матываваныя лексемныя складаюць прыкладна 45,6 % ад агульнай колькасці зафіксаваных лексем вывучаемай групы. На падставе семантычных прымет, пакладзеных у аснову назваў, клас даследаваных матываваных батанічных адзінак (звязаных сваёй назвай з назвамі іншых з’яў, прадметаў, рэчаў, прымет і інш.) можна падзяліць наступным чынам (групы вылучаны з улікам класіфікацыі, праведзенай А. І. Кісялеўскім [2]).

1. Назвы раслін, у аснове якіх выяўляюцца найменні пэўнага колеру і яго адценняў, канкрэтнай афарбоўкі: *бэлы налів* ‘гатунак яблык’, *бурак* ‘бурак сталовы’ (ад назвы колеру буры [3, т. 1, с. 412–413]), *галубніці* ‘буякі’, *гарбуз красны* ‘гатунак гарбуза’, *жобутый ляд* ‘гаршак лугавы’, *золотой ранёт* ‘гатунак яблык’, *парэчкі чорныя* ‘парэчкі чорныя’, *парэчкі чырвоныя* ‘парэчкі чырвоныя’, *рабіна чорная* ‘аронія, чарнаплодная рабіна’, *розовый васылёк* ‘светнік зязюльчын’, *чорнагалобік* ‘чорнагалоў звычайны’, *чэрныцы* ‘чарніцы’. У аснове большасці назваў дадзенай групы ляжыць колер пладоў ці кветак расліны.

2. Назвы раслін, якія выражаюць характэрныя асаблівасці раслін і вылучаюць расліну з ліку іншых. У аснове гэтых найменняў могуць быць:

а) лекавыя ўласцівасці расліны (пры гэтым часта асновай намінацыі становіцца назва хваробы, ад якой лечыць той ці іншай раслінай): *бабочка* ‘трыпутнік вялікі’ (ад *\*baba* ‘жанчына’, або па форме лісця або па яе лячэбных уласцівасцях (*baba* – ‘знахарка’ [3, т. 1, с. 253]), *вётреніца* ‘кураслеп дуброўны’ (магчыма, таму, што ўжываецца для лячэння прастудных захворванняў, а таксама хвароб ад ветру [3, т. 2, с. 104], *заворот* ‘піжма звычайная’ (выкарыстоўваецца пры захворваннях страўніка), *кывавнік* ‘кывавнік звычайны’ (ад *кроў* [3, т. 5, с. 128]),

*мінушкі* ‘мінушкі’ (хвароба (жаўтуха, кашаль, мочаспусканне) мінала, праходзіла пасля лячэння яе гэтай раслінай [3, т. 7, с. 45]), *цвіт од сэрца* ‘буйміна лугавая’, *чысцяк* ‘чысцік балотны’ (адвары расліны выкарыстоўваюцца пры лячэнні захворванняў скуры);

б) своеасаблівыя знешнія характарыстыкі ці ўласцівасці расліны, якія адрозніваюць яе ад іншых (падобных ці не) раслін: *аксаміткі* ‘аксаміткі’ (паводле аксаміцістасці кветак расліны), *арэшняк* ‘ляшчына’ (куст з пладамі-арэхамі), *бадзяка* ‘бадзяк рачны’ (ад *\*bosti*, *\*bodati* ‘калоць’ [3, т. 1, с. 271]), *дэрозá* ‘дзераза’ (вытворнае ад дзеяслова *\*derti* ‘драць’ (суф. *-eza*) [3, т. 3, с. 133]), *ліпа* ‘ліпа’ (*\*lipa* < *льрѣи* ‘прыклеівацца, ліпнуць’; расліна мае ліпкі сок [3, т. 5, с. 314]), *огонёк* ‘бальзаміна’ (расліна ярка цвіце ружовымі кветкамі, ствараючы ўражанне агеньчыка); *малачай*, *молочэй* ‘малачай кіпарысавы’, ‘адуванчык лекавы’ (так называюць шматлікія расліны, якія вылучаюць сок, падобны да малака [3, т. 6, с. 187]), *смоктуні* ‘пакрывец лекавы’ (ад *смактаць* [3, т. 12, с. 207]), *спорняк* ‘гладун гладкі’ (ад прасл. *\*sporyšъ*, абазначала расліны, якія маюць вялікую колькасць насення або даюць вялікі прырост [3, т. 12, с. 262]), *суховійка* ‘бурачок камяністы’ (ад *сухі*, што адпавядае знешнім фізічным якасцям расліны), *хлопавка* ‘смалёўка звычайная’ (надзьмуты падвяночак расліны гучна лопаецца (хлопае) пры здаўліванні [3, т. 6, с. 138]);

в) характар росту расліны: *груша дзікая*, *дзічка* ‘груша-дзічка’ (дзікая, не прышчэпленая груша [4, с. 223]), *дыка конюшына* ‘канюшына паўзучая’, *расходнік* ‘расходнік з’едлівы’ (тлумачыцца тым, што яго адросткі расплятаюцца, расходзяцца па зямлі [3, т. 11, с. 142]), *купковка* ‘купкоўка зборная’, *купісьняк* ‘паўночнік палявы’ (расліны, якія растуць купамі), *паўзучэ* ‘гладун голы’ (расліна мае шматлікія галінастыя ляжачыя сцяблы [5, т. 2, с. 67]), якія нібы распаўзаюцца па зямлі), *шчотка*, *шчэціна*, *шэрсць* ‘сівец лугавы’ (шурпатая, з шчацінападобным сцяблом расліна [6, с. 113]);

г) карысныя ці адмоўныя якасці расліны, значэнне для чалавека, характар уздзеяння на чалавека: *балігалоў* ‘балігалоў’ (прасл. *boligolvъ*, *bolegolvъ* – назва розных атрутных раслін, якія выклікаюць боль галавы [3, т. 1, с. 294]), *буякі* ‘буякі’ (ад *буяць* ‘буяніць, шалець’, ягады выклікаюць ап’я-

ненне, боль галавы [3, т. 1, с. 429–430]), *воцатнае дрэва* ‘сумах’ (кіслыя плады часам ужывалі для падкислення вінаграднага воцату, адкуль і назва [3, т. 2, с. 206]), *горчак* ‘драсён перцавы’ (расліна едка, пякуча-горкая на смак [5, т. 1, с. 397]), *мільнік* ‘мыльнік лекавы’ (названы паводле таго, што корань расліны ўтрымлівае сапанін, і расліна ўжо ў Старажытнай Грэцыі і Рыме, а таксама ў Балгарыі і на Беларусі ўжывалася пры мыцці [3, т. 7, с. 115]).

3. Назвы раслін, якія ўказваюць на будову ўсёй расліны, яе частак або спецыфічную прымету ў будове расліны. Гэтыя номены часта суадносяцца з назвамі розных прадметаў і рэчываў, падкрэсліваючы гэтым самым сапраўднае або мяркуемае падабенства. У аснове дадзеных найменняў могуць быць:

а) форма ці памер лісця расліны: *бобуўняк* ‘капытнік балотны’ (ад *\*bobъ* ‘штосьці круглае’ [3, т. 1, с. 256]), *венерын волаас* ‘адьянтум’ (бліскачае і пругкае лісце нагадвае валасы жанчыны) [6], *драпачы* ‘касмея’ (ад *драпач* ‘прылада працы’ па форме лісця), *колючый* ‘алоэ, альяс’ (лісце пакрыта па краях калючымі шыпамі), *пліска* ‘раска малая’ (ад *пліска* ‘пырска’, ‘сляза’ [3, т. 9, с. 202] па форме лісця), *рагаліснік* ‘рагаліснік’ (расліна мае сцёблы, пакрытыя густым храсткаватым лісцем) [7], *сярпуха* ‘сярпуха’ (паводле падабенства лістоў расліны да сярпа [3, т. 13, с. 155]), *шпажнік* ‘гладыёлус’ (ад *шпага*, расліна мае мечпадобнае лісце);

б) форма кветкі ці прыкмета ў будове насення: *дзьмухавец* ‘адунанчык лекавы’ (ад *дзьмуць*, расліна мае плады-сямянкі з носікам і чубком, якія лёгка здуваюцца ветрам [5, т. 1, с. 41]), *жбаночкы*, *збанкі* ‘гарлачык жоўты’ (па форме кветкі) [3, т. 7, с. 151];

в) будова сцябла расліны: *шыпшына* ‘шыпшына майская’ (сцябло расліны пакрыта калючкамі, шыпамі) [8, с. 45];

г) форма карэння: *раска* ‘раска малая’ (ад *раса* ‘жытняя кветка’ паводле махрыстаці карэньчыкаў [3, т. 11, с. 115]);

д) форма ўсёй расліны: *строманта* ‘барвенак малы’ (ад *страміна* [3, т. 12, с. 316]), *хвошч* ‘хвошч палявы’ (ад *хвост* паводле падабенства расліны і хваста жывёлы).

4. Назвы раслін, суадносныя з назвамі жывёл, птушак, насякомых: *бусьнякы* ‘рагулькі палявыя’ (кветкі расліны маюць доўгую шпорку [5, т. 4, с. 336], падобную да

дзюбы бусла), *ваўчкі* ‘ваўчкі трохраздзельныя’ (ад *воўк*, расліна мае плады з шыпамі, пакрытымі зубчыкамі) [3, т. 2, с. 77], *воўчы гуркы* ‘гусіная цыбуля жоўтая’, *воўчэ лыко* ‘воўчая ягада’ (прыметнік *воўчы* ўказвае на атрутнасць раслін [3, т. 2, с. 204]), *гусіныя лапкі* ‘гусіная цыбуля жоўтая’ (па форме кветкі), *гусіны лук* ‘гусіная цыбуля жоўтая’ (расліна мае наземную частку ў форме цыбуліны і жоўтыя кветкі), *гускі* ‘гарлачык белы’ (паводле белага колеру кветак расліны), *жабскэ молоко* ‘малачай кіпарысавы’ (прыметнік *жабскі* ўказвае на неядомасць расліны), *жабурынне* ‘раска малая’ (ад *жаба*, паводле суіснавання ў вадаёме або іншых прыкмет [3, т. 3, с. 193]), *журавіны* ‘журавіны балотныя’ (ягады на імшастых балотах, дзе вадзіліся журавы, жураўліныя ягады [3, т. 3, с. 248–249]), *зверобой* ‘святааннік прадзіраўлены’ (расліна, шкодная для жывёл, ‘б’е звера’), *зозулін лён* ‘казялец едкі’ (магчыма, на аснове знешняга падабенства кветак ці лісця расліны з зязюляй), *казялец* ‘казялец едкі’ (матывацыя няясная. Вельмі часта ў назвах раслін дэрываты ад *каза*, *казёл* ужываюцца для характарыстыкі розных зааморфных прыкмет. Сапраўды, у казьяльца лісткі ўтвараюць штосьці накшталт казліных рожак, аднак гэта не дае падстаў меркаваць пра перанос назвы па знешнім падабенстве” [3, т. 4, с. 97]), *кózлікі* ‘рагулькі палявыя’ (у аснове метафары – перанос паводле падабенства формы: кветка расліны з яўнай зааморфнай прыкметай [3, т. 4, с. 81]), *кózлык* ‘стрэлкаліст звычайны’ (расліна мае лісце, падобнае да галавы жывёлы), *комарыкы* ‘светнік зязюльчын’ (кветкі расліны на балоцістых мясцінах у сваёй масе ствараюць уражанне лятаючых камароў [3, т. 4, с. 219–220]), *кóткы* ‘канюшына пашавая’ (ад *кот* [3, т. 5, с. 104], расліна – касматапушысты адналетнік, які нагадвае жывёлу), *півнычкы* ‘братаўка дуброўная, іван-дымар’я’ (у выніку семантычнага пераносу паводле падабенства да грэбня пеўня альбо афарбоўкі (некалькі колераў) [3, т. 9, с. 109]), *мышый ляд* ‘гарошак мышыны’ (у выніку кантамінацыі назваў *мышыны гарошак* і *ляд* (прасл. *lędo* (> *ляда*) з першасным значэннем ‘расліны, якія растуць на лядзе, на аблогу’ [3, т. 7, с. 123–124]), *рак* ‘скрыпень балотны’ (на аснове знешняга падабенства расліннай мяцёлкі да клішні рака [3, т. 11, с. 75]), *сабачкі* ‘зарніца звычайная’ (павод-

ле знешняга падабенства кветак да морды сабакі [3, т. 11, с. 282]), *шчабрэц сабачы* ‘чабор блышыны’ (прыметнік *сабачы* ўказвае толькі на неядомасць або непрыдатнасць для чалавека гэтай расліны [3, т. 11, с. 283]), *шчавэй конскі* ‘шчаўе конскае’ (ад *конь* [3, т. 5, с. 96]) (прыметнік *конскі* ўказвае на непрыдатнасць расліны для чалавека), *ястрабок* ‘ястрабок парасоністы’ (антычная назва для *Niegasim* і блізкіх раслін утворана ад грэч. ‘ястраб’, таму што існавала павер’е, што ястрабы і сокалы для вастрыні зроку ўжываюць сок гэтых раслін. Аднак назва можа тлумачыцца тым, што вялікая колькасць гэтых раслін расце на звычайнай вышыні, дзе водзяцца ястрабы і сокалы [3, т. 11, с. 296]).

5. Назвы раслін, якія матывуюцца назвамі месца, дзе расліна звычайна расце або ўказваюць на радзіму дадзенай расліны: *антоновка* ‘гатунак яблык’ (яблыка з Антонава [3, т. 1, с. 116]), *багун* ‘багун балотны’ (ад *\*bag(ъ)no* ‘багна’ [3, т. 1, с. 268]), *балотная травя*, *балотніца* ‘балотніца балотная, сітняк’, *болотній молочэй* ‘ястрабок парасоністы’ (расліны растуць на балоце), *волжска* ‘васілёк сіні’, *валоскі арэх* ‘грэцкі арэх’ (ад *валах* – старой назвы раманскіх народаў [3, т. 2, с. 43]), *капустя палявая* ‘свірэпа’ (вырошчваецца на палях), *лясная яблыня* ‘яблыня-дзічка’, *макрыйца* ‘зоркаўка сярэдня’ (расліна расце на нізкіх мокрых месцах [3, т. 6, с. 176]), *подорожник* ‘трыпутнік вялікі’ (назва розных раслін, якія растуць каля дарогі [3, т. 8, с. 100]), *парэчка* ‘парэчка’ (расліна ў дзікім выглядзе расце па берагах рэк (магчыма, і пранікненне з польскай мовы) [3, т. 8, с. 173]), *понар* ‘пырнік паўзучы’ (расліна, якая расце на *понары* ‘полі, пакінутым на адно лета незасеяным з мэтай паляпшэння глебы пад пасеў азімых’ [3, т. 8, с. 154]).

6. Назвы раслін, якія суадносяцца з назвамі іншых вядомых раслін: *бырозка* ‘бярозка палявая’ (паводле падабенства лісточкаў расліны з лістамі бярозы [3, т. 1, с. 439]), *горшок* ‘гарошак мышыны’ (паўзучая расліна з пладамі ў стручках [8, с. 63], падобная да гароху), *ёлчка*, *сосёнка* ‘хвошч палявы’ (расліна, знешне падобная да сасны (елкі) [3, т. 11, с. 324]), *малінаўка* ‘гатунак яблык’ (паводле чырвонага колеру [3, т. 6, с. 196]), *морквяк* ‘сярпок звычайны’ (расліна, падобная да морквы [3, т. 6, с. 231]),

*хмельёк* ‘люцэрна хмелявідная’ (расліна гэтак жа ўецца, як і хмель).

7. Назвы раслін, якія звязаны з назвамі прамежкаў часу, з адпаведнай парой года: *асёння* ‘галінзога дробнакветкавая’, *дзекабрьст*, *коледá* ‘зігакактус’ (расліна цвіце прыкладна ў снежні (руск. *декабрь*) або падчас свята Каляды), *свінтыйн* ‘свята-яннік прадзіраўлены’ (расліну святаяннік прадзіраўлены звычайна збіраюць на свята Івана Купалы (Святога Яна) [9, с. 102]).

8. Назвы раслін, якія суадносяцца з уласнымі імёнамі: *кацяры́нкі* ‘астра садовая’, *мырун* ‘рамонак пахучы’ (ад Мірон [3, т. 7, с. 117]), *цімофе́йка* ‘цімафееўка’ [3, т. 6, с. 215]. Аднак прычына ўзнікнення падобных найменняў вельмі невыразная.

9. Назвы раслін, у аснове якіх народныя павер’і, паданні, легенды: *браткі*, *брат-сёстра* ‘браткі, фіялка трохколера’ (пра паходжанне кветкі існуе міф, паводле якога «па волі злога лёсу быў дапушчаны інцэстуальны шлюб брата і сястры. Даведаўшыся пра сваё крэўнае сваяцтва, маладыя муж і жонка жажнуліся, грэх быў недапушчальны, брат і сястра ператварыліся ў “травіцу брат-сястрыцу”, або іначай “браткі”, з надзеяй, што калі дзеўкі будуць збіраць купальскія зёлкі, яны ўспомняць гісторыю брата і сястры» [10, с. 51], *грыму́тнік* ‘дуброўка прамастойная’ (магчыма, у аснове – своеасаблівыя ўласцівасці раслін або народныя паданні, легенды пра сілу гэтых раслін у час маланкі і грому), *матыры́нка* ‘мацярдушка звычайная’ (у аснове назвы ляжыць уяўленне (вядомае з фальклору) пра душу памерлай маці, якая вяртаецца да дзяцей у выглядзе кветкі гэтай расліны [3, т. 1, с. 253]).

### Заклучэнне

Такім чынам, матываваная батанічная лексіка ў гаворках Бярозаўшчыны прадстаўлена значнай колькасцю найменняў (45,6 % ад агульнай колькасці зафіксаваных номенаў). За аснову ўтварэння намінацый бяруцца як знешнія прыкметы раслін, так і іх уласцівасці, прызначэнне, месца росту і г. д. Пераважаюць назвы, якія выражаюць характэрныя асаблівасці раслін і вылучаюць расліну з ліку іншых (30 % ад агульнай колькасці матываваных номенаў). Сярод іх найперш вылучаюцца лексемы, што ўзніклі на аснове вылучэння своеасаблівых знешніх

характарыстык ці ўласцівасцей расліны (огонёк, суховійка, хлоповка).

Высокай частотнасцю характарызуюцца і назвы, суадносныя з назвамі жывёл, птушак, насякомых (20 %). У якасці матывацыйнай асновы часцей выкарыстоўваецца параўнанне расліны ці яе частак з жывёламі (ваўком, казой, сабакам і інш.) (*кóзлікі, кóткі, саба́чкі*).

Сёння вывучэнне дыялектнага слова дае магчымасць узбагаціць літаратурную

мову і навуковую наменклатуру. Дыялектная мова валодае цэлым арсеналам моўных сродкаў, яна дае яркія ўзоры народнай словатворчасці, ілюструе прыроджаную здольнасць чалавека параўноўваць з’явы рэчаіснасці паміж сабой у працэсе пазнання і падбіраць гаваркія назвы аб’ектам навакольнага свету. Народная мова – вынік працяглага працэсу, які з’яўляецца новым і арыгінальным аб’ектам вывучэння на розных этапах функцыянавання грамадства і яго мовы.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Блинова, О. И. Мотивология и ее аспекты / О. И. Блинова. – 3-е изд. – М. : КРАСАНД, 2010. – 304 с.
2. Кісялеўскі, А. І. Лексічная аснова і словаўтваральныя сродкі беларускай батанічнай тэрміналогіі / А. І. Кісялеўскі // Слова беларускае. З гісторыі лексікалогіі і лексікаграфіі / уклад. Т. В. Кузьмянкова, Л. П. Кунцэвіч, А. Я. Міхневіч ; пад рэд. А. Я. Міхневіча. – Мінск : Нар. асвета, 1994. – С. 131–141.
3. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы. – Мінск : Навука і тэхніка : Беларус. навука, 1978–2017. – Т. 1. – 1978. – 440 с. ; Т. 2. – 1980. – 344 с. ; Т. 3. – 1985. – 408 с. ; Т. 4. – 1988. – 326 с. ; Т. 5. – 1989. – 320 с. ; Т. 6. – 1990. – 287 с. ; Т. 7. – 1991. – 315 с. ; Т. 8. – 1993. – 270 с. ; Т. 9. – 2004. – 367 с. ; Т. 10. – 2005. – 325 с. ; Т. 11. – 2006. – 333 с. ; Т. 12. – 2012. – 366 с. ; Т. 13. – 2010. – 352 с. ; Т. 14. – 2017. – 334 с.
4. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы : больш за 65 000 слоў / уклад.: І. Л. Капылоў [і інш.] ; пад рэд. І. Л. Капылова. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя Петруся Броўкі, 2016. – 968 с.
5. Энцыклапедыя прыроды Беларусі : у 5 т. / гал. рэд. І. П. Шамякін. – Мінск : БелСЭ, 1983–1986. – Т. 1. – 1983. – 575 с. ; Т. 2. – 1983. – 522 с. ; Т. 4. – 1985. – 599 с.
6. Биологический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / гл. ред. М. С. Гиляров. – 2-е изд., испр. – М. : Совет. Энцикл., 1986. – 468 с. – Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_biology/844/ВЕНЕРИН](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_biology/844/ВЕНЕРИН). – Дата доступа: 15.11.2022.
7. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона [Электронный ресурс]. – СПб. : Брокгауз – Ефрон, 1890–1907. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz-efron/88082/Роголистник>. – Дата доступа: 15.11.2022.
8. Раслінны свет : тэмац. слоўн. / склад. В. Д. Астрэйка [і інш.] ; навук. рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 655 с.
9. Омельковець, Р. Західнополіські найменування звіробоя звичайного / Р. Омельковець // Flora i fitonimy na pograniczu polsko-ukraińskim / pod red. F. Czyżewskiego i D. Urban. – Lublin, 2006. – С. 99–106.
10. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўн. / С. Санько [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2004. – 592 с.

### REFERENCES

1. Blinova, O. I. Motivologija i jejo aspiekty / O. I. Blinova. – 3-je izd. – M. : KRASAND, 2010. – 304 s.
2. Kisiaľieuski, A. I. Lieksichnaja asnova i slovautvaral’nyja srodki bielaruskaj batanichnaj terminalohii / A. I. Kisiaľieuski // Slova bielaruskaje. Z historyi lieksikalohii i lieksikahrafii / uklad. T. V. Kuz’miankova, L. P. Kuncевич, A. Ya. Mikhnievich ; pad red. A. Ya. Mikhnievicha. – Minsk : Nar. asvieta, 1994. – S. 131–141.
3. Etymalahichny slounik bielaruskaj movy. – Minsk : Navuka i tekhnika : Bielarus. navuka, 1978–2017. – T. 1. – 1978. – 440 s. ; T. 2. – 1980. – 344 s. ; T. 3. – 1985. – 408 s. ; T. 4. – 1988. –

326 s. ; T. 5. – 1989. – 320 s. ; T. 6. – 1990. – 287 s. ; T. 7. – 1991. – 315 s. ; T. 8. – 1993. – 270 s. ; T. 9. – 2004. – 367 s. ; T. 10. – 2005. – 325 s. ; T. 11. – 2006. – 333 s. ; T. 12. – 2012. – 366 s. ; T. 13. – 2010. – 352 s. ; T. 14. – 2017. – 334 s.

4. Tlumachal'ny slounik bielaruskaj litaraturnaj movy : bol'sh za 65 000 slou / ukklad.: I. L. Kapylou [i insh.] ; pad red. I. L. Kapylova. – Minsk : Bielarus. Encykl. imia Pietrusia Brouki, 2016. – 968 s.

5. Encyklapiedyja pryrody Bielarusi : u 5 t. / hal. red. I. P. Shamiakin. – Minsk : BielSE, 1983–1986. – T. 1. – 1983. – 575 s. ; T. 2. – 1983. – 522 s. ; T. 4. – 1985. – 599 s.

6. Biologichieskij enciklopedichieskij slovar' [Elektronnyj riesurs] / gl. ried. M. S. Giliarov. – 2-je izd., ispr. – M. : Soviet. Encykl., 1986. – 468 s. – Riezhim dostupa: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_biology/844/VleNIeRIN](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_biology/844/VleNIeRIN). – Data dostupa: 15.11.2022.

7. Enciklopedichieskij slovar' F. A. Brokgauza i I. A. Yefrona [Elektronnyj riesurs]. – SPb. : Brokgauz – Yefron, 1890–1907. – Riezhim dostupa: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz\\_efron/-88082/Roholistnik](https://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/-88082/Roholistnik). – Data dostupa: 15.11.2022.

8. Raslinny sviet : temat. sloun. / sklad. V. D. Astrejka [i insh.] ; navuk. red. L. P. Kuncевич, A. A. Kryvicki. – Minsk : Bielarus. navuka, 2001. – 655 s.

9. Omel'kovec', R. Zakhidnopolis'ki najmenuvannia zviroboju zvyčajnoho / R. Omel'kovec' // Flora i fitonimy na pograniczu polsko-ukraińskim. / pod red. F. Czyżewskiego i D. Urban. – Lublin, 2006. – S. 99–106.

10. Bielaruskaja mifalohija : encykl. sloun. / S. San'ko [i insh.]. – Minsk : Bielarus', 2004. – 592 s.

*Руканіс наступіў у рэдакцыю 21.12.2022*

УДК 821.161.3

**Зоя Іванаўна Трацяк***д-р філал. навук, праф. каф. сусветнай літаратуры і замежных моў  
Полацкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Еўфрасінні Полацкай***Zoya Tratsiak***Doctor of Philology, Professor of the Department of World Literature and Foreign Languages  
of Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk**e-mail: zoya.tretyak@rambler.ru***ПЕРШАЯ СУСВЕТНАЯ ВАЙНА ЯК АБ'ЕКТ АДЛЮСТРАВАННЯ  
Ў ЛІТАРАТУРНА-МАСТАЦКАЙ СПАДЧЫНЕ З. БЯДУЛІ**

*Праводзіцца комплексны аналіз паэтычных і празаічных твораў З. Бядулі, прысвечаных Першай сусветнай вайне. Вызначаецца камплементарнасць (узаемадапаўняльнасць) дзвюх канцэптуальна значных плыняў увасаблення 1914–1918 гг.: рэалістычнай і філасофска-алегарычнай. Падкрэсліваецца наслядоўны зварот аўтара да набыткаў фальклору (у тым ліку салдацкага, непасрэдна часоў сусветнай вайны). Прааналізаваны асноўныя тэматычныя дамінанты і матывы, увасобленыя З. Бядулям: амбівалентнасць «свайго» і «чужога», заганнасць пазіцыі назіральніка за лёсавызначальнымі падзеямі, матывы вайны-працы, вайны-гульні.*

**Ключавыя словы:** беларуская літаратура, Першая сусветная вайна, З. Бядуля, камплементарнасць, антываенны пафас.

***The First World War as an Object of Representation in Z. Byadulia's Literary and Artistic Heritage***

*The article is dedicated to the comprehensive analysis of Z. Byadulia's poetry and prose, dedicated to the First World War. The complementarity of two conceptually significant currents of embodiment of 1914–1918 events is determined: realistic and philosophical-allegorical. The author's consistent appeal to the acquisitions of folklore (including military folklore directly from the World War time) is emphasized. The main thematic dominants and motives embodied by Z. Byadulia are analyzed: the ambivalence of 'them' and 'us', the viciousness of the observer's position in fate-determining events, motives of war-work, war-play.*

**Key words:** Belarusian literature, the First World War, Z. Byadulia, complementarity, anti-war pathos.

**Уводзіны**

Прастора прозы, паэзіі і публіцыстыкі З. Бядулі, прысвечаных Першай сусветнай вайне, вызначаецца камплементарнасцю яе элементаў. Падзеі 1914–18 гг. пададзены ў рэалістычным і філасофска-алегарычным дыскурсах у нізцы вершаў «Волат», «Мяцежнік», «Балада», «Брат з сястрой», «Ад крыві чырвонай», «Не мы...», «І будзе на палях трывожная работа», «Браты», «Арліхі», «І сотнямі тысяч», «Юда жэніцца», «То не хаты, а курганы...», «Шатан смерці», «Сухавеі», «Ты слязамі і крыжамі...», «У зімовую ноч», «Вайна», «Крывава-вая карона», якія ўступаюць у дыялог з апа-вяданнямі «На стаянцы», «Туга старога Міхайлы», «На сёмуху», «З дарогі», «З вёскі», аповесцю «Набліжэнне», эсе «Брацкія магілы», «Крыжы», «Галгофа», абразком «Спатканне», нарысам «Прыфрантавы рубаж на Беларусі», артыкулам «Чакайце сваіх».

Творы З. Бядулі, звязаныя з Першай сусветнай вайной, традыцыйна разглядаюцца ў розных ракурсах (у працах С. Гурвіч,

З. Мельнікавай, В. Каваленкі, І. Кульбянковай, І. Навуменкі, Л. Сінковай і інш.), але разважаць пра цэласнае навуковае асэнсаванне пісьменніцкай канцэпцыі ўвасаблення вайны пакуль што рана, тым больш што «не ўсе яго творы вядомыя чытачам нават і ў пачатку XXI ст., асабліва “нашаніўская” публіцыстыка, мастацка-філасофская эсэістыка, абразкі-алегорыі, прыпавесці» [1, с. 5].

Мэта артыкула – выявіць спецыфіку мастацкага ўвасаблення падзей і наступстваў Першай сусветнай вайны ў творах З. Бядулі розных жанраў.

**Асноўная частка**

З. Бядуля быў сучаснікам і сведкам многіх драматычных падзей і трагедый Першай сусветнай вайны. Віленшчына, Міншчына, дзе жыў у гэты час пісьменнік, сталі прыфрантавой тэрыторыяй, напоўненай бежанцамі, параненымі вайскоўцамі, уцекачамі. Сам пісьменнік прымаў чынны ўдзел у працы бежанскага камітэта, які да-

памагаў ахвярам вайны. Вядома, што гэтыя ўражанні знайшлі адбітак у многіх яго творах. 25 верасня 1914 г. у «Нашай Ніве» быў надрукаваны верш «Волат». Нягледзячы на філасофска-алегарычны характар твора, угрунтаванага ў фальклорную стыхію, адчуваецца ўзрушанасць паэта, народжаная трывожнымі для яго грамадска-палітычнымі зменамі, экспрэсіўнымі мастацкімі сродкамі ўвасоблена яго прадчуванне бяды-вайны, якая набліжаецца: «Чырвоныя коні пад небам нясуцца, // Пярун і грымоты вакол раздаюцца, // І страх і атрута ўвесь свет абляглі... // І нішчыцца ўсё на зямлі... // І кроў... І руіны... // Ой, горкая будзе, дзяцюк, твая доля!» [2, с. 3]. Лірычны апавядальнік прадбачыць лёс хлопца-асілка, які патрапіў у вяр вайны, што пазней набудзе рысы татальнага ўзброенага супрацьстаяння, падчас якога знішчылася ўяўленне пра каштоўнасць асобы.

Працягам верша «Волат», на нашу думку, паўстае «Балада» – невялікі ліра-эпічны твор, дзе аўтар давёў да фіналу разважанні пра лёс чалавека на вайне: «На мяккой на ральлі тарчыць з рыхлай зямлі // Без далоні рука пасінелая... // То ваяка тут лёг, закапаў друг, як мог... // І не ладзілася песня, хаўтурная... І малы курганок без крыжа, адзінок, // Воўк данюхаў, разрыў яго з голаду. // Ад несмаку завуў, кінуў труп не пакрыў, // І рука зледзянела ад холаду» [3, с. 3]. Паэт пераасэнсваў папулярны сюжэт пра «ўваскрэсенне» забітага жаўнера з салдацкага фальклору часоў Першай сусветнай вайны. Што да лёсу цывільных на вайне, то ў вершы «Брат з сястрою» З. Бядуля падаў не менш трагічныя малюнкi: «Ля бярозкі ёсьць магілы, // У магілах – дзеткі мілы... // Спацькі-сьпяць на полі бітвы // Без крыжоў і без малітваў... // Выюць там па іх віхоры, // Сьнег расьцець у гурбы-горы, // Гурбы-горы кроў фарбуець, // Тую кроў ваўкі смакуюць» [4, с. 3–4]. Паводле аўтара, татальны ўзброены канфлікт не меў літасці ні да мірнага насельніцтва, ні да вайскоўцаў, якія ў аднолькавай ступені рабіліся «гарматным мясам».

Верш у прозе «Браты» таксама звязаны з салдацкім фальклорам (прытчападобная гісторыя пра выпадковае выратаванне на полі бою не кроўнага брата, а ворага). Усе перыпетыі дзеяння маюць дыдактычны характар: заклікаюць да пераадолення стэрэатыпаўнага ўспрымання «чужога», які на

вайне набываў фантазмагарычнае аблічча. Выразна гуманістычна афарбаванай кульмінацыяй твора сталі фінальныя словы Габруся: «Супакой сьвяты тады стане паміж намі, калі ўсе мы на зямлі заживём братамі!» [5, с. 3]. Але гэты гіпатэтычны момант, паводле Бядулі-паэта, быў надзвычай аддалены па часе ад яго самога і сучаснікаў, якія поруч са Старым Годам з абразка «Спатканьне» маглі б сказаць: «вочы мае аслеплі ат сьлёз кривавых... дыхнуць не магу ад безупынных стагнаньнёў... вушы аглухлі ад грымотаў сьмерці» [6, с. 4].

У свой час салдацкі фальклор зацікавіў З. Бядулю. У апавесці «Набліжэнне» ён узнавіў гісторыю богаз'яўлення, якая ў розных мадыфікацыях занатавана не толькі ў прозе і паэзіі, але і ў мемуарах, лістах і дзённіках удзельнікаў і сведкаў вайны: «У самай гарачцы бою раптам апусцілася воблака і ў белым паказаўся Хрыстос... Рукі ўзняў і сказаў: “Мір вам! Мір вам!” А ў яго вачах блішчэлі сьлёзы» [7, с. 76]. Паводле аўтарскай задумы, самі ж салдаты «дэгларыфікавалі» відовішча, скіраваўшы сваю размову да наступстваў газавай атакі («А вось немцы туман пускаюць у нашыя акопы, і людзі засынаюць. – Гэта не туман, а ўдушлівыя газы, а людзі навекі засынаюць» [7, с. 76]).

З. Бядуля асацыяваў вайну з «трывожнай работай» на гонях, палях і шнурах [8, с. 87]. Ён праводзіў паралелі паміж баявымі дзеяннямі і земляробчым цыклам («Прыспешна выходзяць жанчыны з сярпамі на сваю “вайну”, каб ваяваць з жытнім полем» [7, с. 60]). Узнікаў сюррэалістычны малюнак, у якім усё, што раней сцвярджала жыццё, зараз спараджае смерць: «Давай зямлю араць гранатамі тым часам, // А тысячамі куль пасля баранаваць, // Гнаіць крывёй людскай і дымным цёплым мясам, // Штыхамі растрасаць» [8, с. 87]. Асабліва ўвага нададзена найноўшым праявам вайны-працы, якія выклікалі негатыўныя эмоцыі ў кожнага, хто сутыкаўся з імі: «І луналі ў бяскрай // Сталёвыя дзве // Самалёткі-арліхі. // То былі не палёты, – А ліха. // І – // Скрыгаты, // Рогаты, // Рыпаты, // Хрыпаты // У лёце. // То былі не палёты – // Страхоцце... Яны // Бомбы кідалі // З гары – // З вышыні // Сотняў метраў. // Аж дрыжэла зямля // І паветра» [9, с. 89]. «Антаганістамі» самалётак-арліх паўсталі зеніткі, праца якіх

уражвала недасведчанага ў справах вайны: «А гарматы // Зенітныя, // Нібы з вады – // З глыбіні – // Кракадзілы, // Падымалі насы што ёсць сілы. // І плявалі агнём» [9, с. 90].

3. Бядуля прыпадабняў сусветную бойню не толькі да працы, «страхоцця» зварных боек, але і да жудаснага балю, крывавай забавы («Не мы...»), дзікай гульні («Вайна»), вяселля, пякельнага карагода («Юда жэніцца»). Першая сусветная вайна па відовішчнасці, бяладзю, экстазе, што межаваў з істэрыкай, суадносілася з тэатральнай дзеяй, кірмашовымі забавамі, вясковым фэстам, кульмінацыяй якіх было «Мора полымя і крыкаў, // Мора слёз, крыві, касцей. // Нейкі страх і гнеў вялікі. // Гэй, у скокі! Гэй, хутчэй!» [10, с. 93]. Персанажы-салдаты ў апавяданні «На стаянцы» ў час зацішша скакалі лявоніху, як непрытомныя, суправаджаючы дзеянне «жывой, цікавай работай – складаньнем агульнымі стараннямі песьняў» [11, с. 87]. Плён калектыўнай творчасці гучаў як прыпеўка: «Самалёт крыва-лупы // Натрушыў порах ў крупы // А вораг ня ведаў // Узяў ды пасьнедаў» [11, с. 87]. Вяртанне да «нармальнасці» было гэтакім жа хуткім, як і сыходжанне да стану памежнай экзальтацыі. Трыгерам да апрытомнення, паводле 3. Бядулі, стаў гуд нямецкага самалёта. Аўтар не імкнуўся ўвасобіць баявыя дзеянні як fair play ці патрыятычнае свята, што было прэрагатывай прапагандысцкай літаратуры, якая «звяртаецца да шаблонных, у прыватнасці, выключна гераічных вобразаў, увасабляе канфлікты, крызісы, якія адразу ж вырашаюцца, карыстаецца комплексам тэм (выпрабаванне, нацыянальнае паўстанне, ахвяра ў імя радзімы) і аповедавых стратэгий, якія прэтэндуюць на аўтэнтчнасць і апелююць да пэўнай этнічнай групы» [12, с. 350]. Падобны пафас не адпавядаў задумам мастака слова, які, поруч з персанажамі, адносіўся да навалы так: «Не хочам вайны. За што беднаму чалавеку вайну ваяваць?» [13, с. 146].

Дэструктыўныя праявы ўзброенага канфлікту (бамбардыроўка, артабстрэл, газавая атака) прыпадабняліся да метэаралагічных з'яў. У вершах «Ад крыві чырвонай» і «Вайна» чытаем пра «алавяны град» [14, с. 85] і «буіны град з жалеза» [15, с. 86]. Вынікі ўздзеяння такіх экстрэмальных «ападкаў» на цывільных і вайсковых адлюстраваны ў вершы «То не хаты...»: «То не хаты, а кур-

ганы. // То сляды вялікіх станаў. // То не дрэўцы на мяжы – // Крыжы... крыжы...» [16, с. 94].

Празаічная спадчына 3. Бядулі спалучыла адлюстраванне асобных падзей на фронце з аповедам пра жыццё ў тыле (у беларускай вёсцы ці мястэчку). Письменнік разважаў пра сціплае быццё цывільнага, які спачатку з зацікаўленнем слухаў аповеды жаўнераў, што пад уплывам амбіцый, лозунгаў і стэрэатыпаў пра сапраўднага воіна «міфалагізавалі» ўласны ваенны вопыт: «Пайшлі мы гэта ўночы ў разведку. Цемра такая, што адзін аднаго не бачым. Ідзем і чуем: “Гер-гер-гер”. “Гэта-ж немцы!” – шапчу сваім... Мы ціханька на іх... усіх перакалолі. А мне нешта як жыгане ў правае вока. Герман папаў мне штыхом у... вока» [7, с. 8]. Пазней персанаж-цывільны выхаваў у сабе крытычнае мысленне і звяртаў увагу на іншыя праявы вайны. Асобныя рэфлексуючыя героі станавіліся выразнікамі аўтарскай пазіцыі ў дачыненні да Першай сусветнай вайны, што выклікала шэраг думак: «Божухна, што гэта? Чаго не падзялілі, да чаго кіруюцца?.. Абмылка, страшэнная абмылка!.. Цешся красой, што навокал, працягвай руку таму, хто ўтаміўся ісьці па сьцежцы жыцця: усім хопіць, усе будуць здаволены!» [17, с. 2]. Пазней падобны персанаж у пакутах высноўваў уласную філасофска-алегарычную формулу канфлікту: «Сонейка атуляна густым дымам пажарышч. Стрэлы гудуць па бакох, як птушкі сьмерці. Чырвоныя аграмадныя языкі абхопліваюць пякельным агнём гарады і сялібы.

У пакуці вялікай, людзі зліліся ў адну грамаду – адно сэрца, адна душа. Нібы заварожаныя пякельнікам поўзаюць яны ў холадзі, ў голадзі па зямлі...

Іх сьцяг – цёмная, караючая сьмерць.

Іх натхненне – жудасная, страшная мука.

Іх эмблема – атрутнае, бязмежнае нішчасьце. Забіваюць іх, і яны забіваюць» [18, с. 2].

Апавяданне «Туга старога Міхайлы» вылучаецца манерай аповеду: письменнік выкарыстаў прыём стылізацыі, звярнуўся да фальклорных жанраў казкі і плачу. Гора старога бацькі пададзена і ў прыватным, і ў агульначалавечым рэчышчах. Накіды рабіліся ў 1915 г., але напрыканцы 1920-х гг. 3. Бядуля выправіў тэкст у адпаведнасці з грамадска-палітычнай сітуацыяй. Ён перапісаў сцэну пратэсту галоўнага героя суп-

раць цара, які вымусіў «усіх здаровых і здатных пайсці на вайну» [13, с. 145], а іх сем’і ў тыле – чакаць вестак: «хто піша з пазіцыі, хто з больніцы – паранены, а хто – з палону. Аб некаторых ёсць весткі, што яны доўга жыць загадалі сваім родным, а самі памерлі “смерцю герояв” на полі бітвы “за царя и отечество”» [13, с. 145]. Стары Міхайла, тры сыны якога пайшлі на вайну і зніклі без вестак, паўстаў як прарок, што ў перадсмяротным сне прадбачыў рэвалюцыю.

Аповесць «Набліжэнне» займае асобнае месца ў беларускай літаратуры. У пэўнай ступені гэта звязана з фігурай Саламона Левіна: «У біяграфіі героя аўтар бачыў выяўленне біяграфіі свайго пакалення, вядучых тэндэнцый эпохі войнаў і рэвалюцый» [19, с. 118–119]. Герой спачатку пазіцыянаваў сябе як назіральнік-даследчык чужой вайны і захапляўся сваёй выключнасцю. Ён, як і лірычны герой верша «Не мы...», адчуваў, што «Не мы выпівакі // На гэтым на балі, // Не мы граем вальсы // На жудкіх цымбалах, // Не мы захацелі // Крывавай забавы, – // А дзікая зграя» [20, с. 86]. Ратуючыся з Вільні, ён адчуваў, што «роля назіральніка ўзвышае яго, ставіць на п’едэстал маўклівага мудраца», які «мнагазначна ўсміхаецца, аглядаючы навакольную сумяціцу як спектакль» [7, с. 4]. Недасведчаны ў сутнасці вайны, персанаж лічыў, што знаходзіўся ў бяспецы, а падзеі першага года вайны больш яго не датычыліся: «Вільня. Суматошлівыя вуліцы. Уцекачы. Шпіталі ў гімназіях. П’яныя афіцэры ў кавярнях. Шпікі. Гуллівыя сёстры міласэрдыя ў белых касынках. Ілюмінацыя з прычыны заняцця Усходняй Прусіі. Дэманстрацыі чорнасоценцаў. Яўрэйскія пагромы. Прыезд цара і парад на Георгіеўскім праспекце. Раненыя на вакзале. Хвасты ля крам па хлеб і каву. Шпаркі рост цэн на харчы» [7, с. 39]. Персанаж не ўсведамляў, што катастрофа набліжалася, каб парушыць спрадвечны лад жыцця ў Каганцах, якія паўсталі «то як дымок ад папяроскі, а то як цэнтр свету» [7, с. 215].

Постаць няўдалага назіральніка за падзеямі Першай сусветнай вайны характэрная і для твораў К. Чорнага. Як і З. Бядуля, аўтар апавяданняў «Семнаццаць год» і «Мураваны скляпок» падкрэсліваў ілюзорнасць «сепаратнага міру» і спроб выбавіцца ад навалы, бо «яна... даганяла чалавека, не дава-

ла яму атрапаць ад яе рук! Яна гналася за чалавекам свежым следам, і нічога іншага чалавек не мог парадзіць» [21, с. 256]. Першапачатковая пазіцыя Левіна шмат у чым супадала з адносінамі да вайны Мацея Мышкі («Віленскія камунары» М. Гарэцкага). Абодва персанажы памылкова вырашылі, што эскапізм – надзейная тактыка процідзеяння навале. Празіаікі падкрэслівалі, што на вайне кожны спазнаваў уласную мізэрнасць, праходзіў выпрабаванне жахам, го-ладам, хваробамі, бежанствам («Ад краіны да краіны // Разбрыліся ўцекачы. // Стогн нядолі ў пустым полі, // Стогн удзень і па начы. // І баракі для прымакаў // Будаваі ў гарадах. // І капалі дзе папала // Доля-ямы ў пустырах» [22, с. 96]).

Аднак успрыманне вайны як шэрагу прыгод і смелых або прагматычных індывідуальных памкненняў не мела на ўвазе ўхвалы забойства і вынішчэння. Разважанні аднаго з другасных персанажаў дысанавалі з поглядамі Левіна. Апошні абурыўся, калі пачуў, што «як наплодзіцца шмат народу, дык дзе з ім дзенешся? Гэта-ж, каб не вайна – зямлі-б было мала для людзей» [7, с. 43]. Такая логіка не задавальняла Левіна, бо ад яе патыхала шавінізм. Гэты персанаж, хутчэй, паступова падыходзіў да высновы, што «непрыхільнасці-нязгоды паміж народамі і нацыямі кіруюць да зверства, да страты чалавечага аблічча, да агульных згуб» [23, с. 149].

«Даследаванне» вайны героем-цывільным пачалося з мроі пра «рамантычную паву-купаву» [7, с. 121]. На ўвазе меліся прыгоды, магчымасць здзейсніць подзвіг, адчуць асалоду перамогі, пабачыць паразу ворага. Абвяргалі мрою факты, якія паступова з’яўляліся ў лістах шараговых з фронту ці лазарэту, аповедах бежанцаў, дэзерціраў і інвалідаў. Прымусовая праца ў блізкім тыле таксама касавала ілюзіі. Новыя аспекты быцця актуалізаваліся, калі цывільны сутыкаўся з праявамі гвалтоўнай смерці, што сыходзіла ад рэчаў, якія ён бачыў упершыню. Паказальным падаецца эпізод з нямецкім аэрапланам: «У паветры грукоча, свішча, войкае і лопаецца. У гулкіх грывотах дрыжыць зямля. У авечым бляянні падаюць людзі, і слупы пылу з зямлёй змешваюць усё ў адну кашу... У лужы крыві ляжыць адзін з каганецкіх хлапцоў з разарваным жыватам і раненай галавой» [7, с. 85].

Атрыманы вопыт ужо не дазваляў лічыць вайну «феерычным садам» [7, с. 7].

Развітанне героя са стэрэатыпнымі ўяўленнямі аб вайне не менш траўматычнае за непасрэднае сутыкненне з татальным узброеным канфліктам. Апавядальнік адзначаў, што Левін «ад смагі нявыкананага геройскага ўчынку пакутаваў так, нібы знаходзіўся ў гарачых пясках пустыні і не піў ужо некалькі дзён... міфатворчасць пякла яго сэрца гарачым жалезам» [7, с. 195]. Высветлілася, што набліжэнне катаклізму – набліжэнне да ўласнага «я», да рэалістычнага асэнсавання сябе ў гэтым жорсткім свеце.

Дзеянні і памкненні персанажаў аповесці дэграізаваліся З. Бядулем, апалогія псіхалагічнай і фізічнай моцы выглядала нонсэнсам. На старонках твораў паўставалі «маленькія людзі», якія пакутавалі ад комплексаў ці фобій, што абвастраліся ва ўмовах вайны. Паказальным падаецца эпізод «выратавання» Левіна ад службы. Саламон згадаў, як «яго ледзь не асляпілі перад прызывам, калі местачковы фельчар рабіў яму штучнае бяльмо на правым воку» [7, с. 32]. Пазней высветлілася, што гэта не дапамагло збегчы ад вайны. Падчас казацкага пагрому Левіну здалося, што лепей ён бы пачуваў сябе на перадавой, дзе яго магла напаткаць выпадковая (таму лёгкая) смерць. Персанаж сведчыў: «Лепш на фронце ў акопах, пад кулямі, чымся перажываць такі подлы нечалавечы страх і паніжэнне» [7, с. 191]. Няўдалы «назіральнік» прыйшоў да значнай для яго эвалюцыі высновы: «зусім не страшна смерць, а страшна быць бездапаможным... Наглядаць з боку за жыццём. Быць з усімі і ні з кім... Любавацца харобрасцю віленскіх друкароў і смаргонскіх гарбароў і ў той-жа меры можа яшчэ і любаватца харобрасцю п'яных казакаў?.. Вось што значыць стаяць з боку, староннім назіральнікам» [7, с. 207]. У метафарычным сэнсе духоўнае «бяльмо», што замінала бачыць жыццё, знікла пад уплывам абставін, пакінуўшы героя сам-насам з пошукамі новых аксіялагічных устаноў.

З. Бядуля пакінуў фінал аповесці адкрытым. Такая магчымасць «запраграмавана» назвай твора: да Каганцоў набліжалася не толькі вайна, але і рэвалюцыя. Нягледзячы на тое, што персанажы спадзяваліся на выратаванне, лепшую будучыню, надыхо-

дзячае міжволі асацыявалася са злой сутнасцю «павы-купавы», якая прынесла гора.

Бядулева прага да праўдзівасці фатальна адбілася на лёсе аповесці «Набліжэнне». Кніга шакіравала натуралістычным эпізодам казацкага пагрому, ахвярай якога былі яўрэйскія сем'і з Каганцоў. Гэтага было дастаткова, каб цэнзура пільна паставілася да твора, у апошні раз апублікаванага ў 1936 г. З. Бядуля падкрэсліваў, што катэгорыя «вораг» – рэч нестабільная. На вайне «ворагам» паўставалі і яўрэі, і кайзераўцы, і казакі. Змяняючы пункт гледжання, З. Бядуля прыходзіў да магістральнай для яго творчасці, прывечанай Першай сусветнай вайне, высновы: «Людзей баюся» [7, с. 160]. Найменшае здзіўленне выклікаў салдатіншаземец з «чырвоным тварам, алавянымі вачамі і вільгельмаўскімі вусамі. Ён размахваў нагайкай ды ўсё крычаў: “Дойчлянд ібер алес”. Каганецкіх называў “русішэ швайн”» [7, с. 165]. Аўтар падкрэсліў, што літаральна кожны яго сучаснік-суайчыннік здатны на дэструктыўныя дзеянні ў свеце, апаганеным вайной. Чалавечая прырода, дзе пачалі дамінаваць негатыўныя праявы, паўстала ў наступным эпізодзе: «усё ў хаце паламана, пабіта, падзёрта і паколата. Фатаграфічныя картачкі на сценах пранізаны штыкамі, на дробныя аскепкі падрузгана люстэрка; ад сценнага гадзінніка засталася адна драўляная шафка, увесь механізм рассыпаны на камодзе. І камода паколата. Боль-шасць шыб пазатканы сапсутай бялізнай. А вось цэлы стог падзёртых кніг» [7, с. 209]. Рэчы прынялі на сябе ўдар казакоў-пагром-шчыкаў, але вынікі іх руйнавання былі не толькі ма-тэрыяльнымі: нішчыліся гонар і ката, і ахвяры.

Крызісныя з'явы пачатку ХХ ст. настолькі ўскладнілі ўзаемаадносіны «свайго» і «чужога», што ўзніклі нечаканыя сітуацыі, калі «на вайне... адзін яўрэй утыкае другому яўрэю штых у грудзі, а другі – першаму, і абодва паміраюць з малітвай “Шэма, Ісроэйль”. Адзін памірае за цара Мікалая, другі – за кайзера Вільгельма. Словы малітвы чуляць Лейбу хараством такой смерці, а гвалт салдацкімі штыхамі яго палухае трагізмам: “брат брата забівае”. У адзін і той самы час кожны з гэтых братоў з'яўляецца і Каінам і Авелем» [7, с. 168]. Персанаж не ведаў, як ацэньваць забойства «свайго» «сваім», ён адчуў усю складанасць

нават гіпатэтычных разважанняў на падобную тэму: выяўлялася, што звыклыя вобразы і словы з цяжкасцю дапасоўваліся да экстраардынарных рэалій часу. Аднак аўтар усё ж выказаў сутнасць таго, што адбывалася, у выглядзе адмысловай аксіёмы: «Вайна не ведае ні крэўнасці, ні літасці. Забойства на вайне – палітыка падданства» [7, с. 169].

Яшчэ адным увасабленнем «чужога» паўстае цяжка паранены, фізічны стан якога паніжае асобу да стану біялагічнай істоты: «З павозак чуваць стогны. Адзін раве немым голасам, як жывёліна. У яго забінтаваны живот і ногі. Твар жоўты. Вочы вільготныя. Губы разяўлены і з іх цягнецца і плыве, як струмень, несупынны крык болю» [7, с. 214]. Натуралістычныя дэталі ствараюць уражанне няўдалай спробы апраўдаць параненага, што знаходзіўся за мяжой звыклых правіл публічных паводзін. Агіда і сорам, якія нараджаюцца ва ўсіх прысутных, кантрастуюць са стэрэатыпным спагадлівым стаўленнем да пакалечанага: «“Ранены воін” – чарадзейнае, узнёслае слова... Нібы па нейкаму таямнічаму загаду ў большасці пасажыраў расчыняюцца сэрцы да гарачага пачуцця... У адзін момант вочы блішчаць дабратаю, чуласцю, захапленнем» [7, с. 7].

Л. Будагова, аналізуючы творы на тэму Першай сусветнай вайны, звярнула ўвагу на такую акалічнасць: «У творах пра гэтую вайну... вобраз ворага, як правіла, размыты, і няма жорсткай апазіцыі “свой – чужы”... салдаты з краін, што супрацьстаяць адна адной, не адчуваюць нянавісці, абвінавачваюць ва ўласных няшчасцях рок ці правамоцных, што ўцягнулі свае народы ў крываваю бойню. Мяжа паміж “сваім” і “чужым” там вызначаецца не нацыянальнымі, а сацыяльнымі ці маральнымі момантамі» [24, с. 19]. З. Бядуля не застаўся ў баку ад гэтай надзённай тэматыкі (вартасць і актуальнасць яе толькі павялічвалася ў краі-

не, якая марыла пра стварэнне інтэрнацыянальнага грамадства): «Адзін з рускіх салдат... аглядаецца па баках, хутка вымае з свайго ранца акраец свежага хлеба і дае аднаму востраносаму аўстрыйцу. Той хавае ў кішэнь і дзякуе асцярожна аднымі вачыма, каб ніхто з рускіх афіцэраў не ўгледзеў... Палонны нямецкі афіцэр... гутарыць панямецку з рускім афіцэрам. Адзін аднаму цёпла ўсміхаюцца, кураць і трымаюцца між сабою як рыцары» [7, с. 213].

### Заклучэнне

Спадчына З. Бядулі пра Першую сусветную вайну – значны аб’ект літаратурнаўчага даследавання, бо мастак слова пасрабаваў сілы ў розных жанрах, стварыўшы адмысловую камплементарную сістэму, якая дазваляе разважаць і пра эвалюцыю творчага метаду класіка, і пра змены ў яго светаадчуванні пад уплывам надзвычайных абставін, і пра комплексны разгляд падзей 1914–1918 гг. з асаблівым акцэнтам на іх уплыве на лад мыслення і маральна-этычныя арыенціры рэфлексуючай асобы. Кнігі Бядулі прасякнуты пафасам адмаўлення вайны, які вынікаў з дэталёвай распрацоўкі такіх тэм, як ператварэнне «свайго» ў «чужога», вынішчэнне чалавечнасці, абсурднасць шматлікіх праяў узброенага супрацьстаяння. З. Бядуля звярнуўся да вуснай народнай творчасці (у тым ліку да салдацкага фальклору часоў Першай сусветнай вайны), маючы на мэце ўсебаковы разгляд наступстваў вайны для салдата і цывільнага, падкрэсліваючы яе разбуральнасць і чалавеказбойства. Асаблівую ўвагу ён надаў персанажу, які, знаходзячыся ў тыле, паступова развітваўся з пафасна-рамантычнымі ўяўленнямі пра баявыя дзеянні, са спадзяваннямі на магчымасць застацца «назіральнікам» за татальнай вайной.

### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Мельнікава, З. Літаратура і эстэтыка нацыянальнага самапазнання ў філасофска-публіцыстычнай спадчыне Змітрака Бядулі / З. Мельнікава // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – № 1. – С. 5–13.
2. Ясакар. Волат / Ясакар // Наша Ніва. – 1914. – № 38. – С. 3.
3. Ясакар. Бальяда / Ясакар // Наша Ніва. – 1914. – № 45. – С. 3.
4. Ясакар. Брат з сястрою / Ясакар // Наша Ніва. – 1914. – № 51–52. – С. 3–4.
5. Ясакар. Браты / Ясакар // Наша Ніва. – 1914. – № 48. – С. 3.
6. Бядуля, З. Спатканьне / З. Бядуля // Наша Ніва. – 1914. – № 51–52. – С. 4–5.

7. Бядуля, З. Набліжэнне : Аповесць / З. Бядуля. – Менск : Дзярж. выд-ва Беларусі, Сектар маст. літ., 1936. – 230 с.
8. Бядуля, З. І будзе на палях трывожная работа... / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 87.
9. Бядуля, З. Арліхі / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 89–91.
10. Бядуля, З. Юда жэніцца / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 92–93.
11. Бядуля, З. На стаянцы / З. Бядуля // Наша Ніва. – 1914. – № 38. – С. 2–3.
12. Корон, А. Военная проза Милана Пугеля / А. Корон // Первая мировая война в литературе и культуре западных и южных славян. – М. : Ин-т славяноведения РАН, 2004. – С. 350–364.
13. Бядуля, З. Туга старога Міхайлы / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1986. – Т. 2 : Вершы ў прозе. Лірычныя імпрэсіі. Апавяданні. – С. 144–148.
14. Бядуля, З. Ад крыві чырвонай / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 85.
15. Бядуля, З. Вайна / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 86.
16. Бядуля, З. То не хаты... / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 94–95.
17. Зрэбны. З вёскі / Зрэбны // Наша Ніва. – 1914. – № 42. – С. 2–3.
18. Бядуля, З. Галгофа / З. Бядуля // Вольная Беларусь. – 1917. – № 8. – С. 2.
19. Тычына, М. Проза / М. Тычына // Гісторыя беларускай літаратуры ХХ ст. : у 4 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т літ. імя Я. Купалы. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Т. 2 : 1921–1941. – С. 62–133.
20. Бядуля, З. Не мы... / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 86.
21. Чорны, К. Семнаццаць год / К. Чорны // Вераснёвыя ночы : Апавяданне, раман. – Мінск : Маст. літ., 2003. – С. 249–270.
22. Бядуля, З. Ты слязамі... / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1985. – Т. 1 : Вершы і паэмы. – С. 96.
23. Бядуля, З. На сёмуху / З. Бядуля // Зб. тв. : у 5 т. – Мінск : Маст. літ., 1986. – Т. 2 : Вершы ў прозе. Лірычныя імпрэсіі. Апавяданні. – С. 148 – 150.
24. Будагова, Л. К литературоведческой рефлексии Первой мировой войны / Л. Будагова // Первая мировая война в литературе и культуре западных и южных славян. – М. : Ин-т славяноведения РАН, 2004. – С. 19–22.

## REFERENCES

1. Miel'nikava, Z. Litaratura i estetyka nacyjanal'naha samapaznannia u filofska-publicystychnaj spadchynie Zmitraka Biaduli / Z. Miel'nikava // Viesn. Bresc. un-ta. Sier. 3, Filalohija. Piedahohika. Psichalohija. – 2016. – № 1. – S. 5–13.
2. Jasakar. Volat / Jasakar // Nasha Niva. – 1914. – № 38. – S. 3.
3. Jasakar. Bal'liada / Jasakar // Nasha Niva. – 1914. – № 45. – S. 3.
4. Jasakar. Brat z siastroju / Jasakar // Nasha Niva. – 1914. – № 51–52. – S. 3–4.
5. Jasakar. Braty / Jasakar // Nasha Niva. – 1914. – № 48. – S. 3.
6. Biadulia, Z. Spatkan'nie / Z. Biadulia // Nasha Niva. – 1914. – № 51–52. – S. 4–5.
7. Biadulia, Z. Nablizhennie : Apoviesc' / Z. Biadulia. – Miensk : Dziarzh. vyd-va Bielarusi, Siektar mast. lit., 1936. – 230 s.
8. Biadulia, Z. I budzie na paliach tryvozhnaja rabota... / Z. Biadulia // Zb. tv. : u 5 t. – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1: Viershy i paemy. – S. 87.
9. Biadulia, Z. Arlichy / Z. Biadulia // Zb. tv. : u 5 t. – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : Viershy i paemy. – S. 89–91.
10. Biadulia, Z. Juda zhenicca / Z. Biadulia // Zb. tv. : u 5 t. – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : Viershy i paemy. – S. 92–93.

11. Biadulia, Z. Na stajancy / Z. Biadulia // *Nasha Niva*. – 1914. – № 38. – S. 2–3.
12. Koron, A. Vojennaja proza Milana Pugielia / A. Koron // *Piervaja mirovaja vojna v literaturakh i kul'turie zapadnykh i juzhnykh slavian*. – M. : In-t slavianovedienija RAN, 2004. – S. 350–364.
13. Biadulia, Z. Tuha staroha Michajly / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1986. – T. 2 : *Viershy u prozie. Lirychnyja impresii. Apaviadanni*. – S. 144–148.
14. Biadulia, Z. Ad kryvi chyrvonaj / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : *Viershy i paemy*. – S. 85.
15. Biadulia, Z. Vajna / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : *Viershy i paemy*. – S. 86.
16. Biadulia, Z. To nie chaty... / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : *Viershy i paemy*. – S. 94–95.
17. Zrebnny. Z wioski / Zrebnny // *Nasha Niva*. – 1914. – № 42. – S. 2–3.
18. Biadulia, Z. Halhofa / Z. Biadulia // *Vol'naja Bielarus'*. – 1917. – № 8. – S. 2.
19. Tychyna, M. Proza / M. Tychyna // *Historyja bielaruskaj litaratury XX st. : u 4 t. / Nac. akad. navuk Bielarusi, In-t lit. imia Ya. Kupaly. – 2-je vyd.* – Minsk : Bielarus. navuka, 2001. – T. 2 : 1921–1941. – S. 62–133.
20. Biadulia, Z. Nie my... / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : *Viershy i paemy*. – S. 86.
21. Chorny, K. Siemnaccac' hod / K. Chorny // *Vierasniovyja nochy : Apaviadannie, raman*. – Minsk : Mast. lit., 2003. – S. 249–270.
22. Biadulia, Z. Ty sliazami... / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1985. – T. 1 : *Viershy i paemy*. – S. 96.
23. Biadulia, Z. Na siomukhu / Z. Biadulia // *Zb. tv. : u 5 t.* – Minsk : Mast. lit., 1986. – T. 2 : *Viershy u prozie. Lirychnyja impresii. Apaviadanni*. – S. 148–150.
24. Budagova, L. K literaturoviedchieskoj riefleksii Piervoj mirovoj vojny / L. Budagova // *Piervaja mirovaja vojna v literaturakh i kul'turie zapadnykh i juzhnykh slavian*. – M. : In-t slavianovedienija RAN, 2004. – S. 19–22.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 17.02.2023*

УДК [128+177.61]:821.161.3.09-1«19»

**Людміла Міхайлаўна Садко**

канд. філал. навук, дац., дац. каф. рускай літаратуры і журналістыкі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

**Lyudmila Sadko**

Candidate of Philology, Assistant Professor,  
Assistant Professor of the Department of Russian Literature and Journalism  
of Brest State A. S. Pushkin University  
e-mail: konovod1@yandex.ru

### АМБІВАЛЕНТНЫЯ МАТЫВЫ СМЕРЦІ І КАХАННЯ Ў ПОЛІСІСТЭМНАЙ ЛІРЫЦЫ У. ЖЫЛКІ

Разглядаюцца амбівалентныя матывы смерці і кахання як частка характэрнай для полісістэмнай лірыкі У. Жылкі маціфемы «няшчаснай сьвядомасці», удакладняецца метафарычны патэнцыял мартальнага матыву праз яго інварыянты ў вобразах смерці-збавіцелькі, пасрэдніка паміж рэальным і іррэальным, правадніцы ў бясконцае, смерці як увасаблення жаночай існасці, а таксама танаталогія сну зямлі. Робяцца вывады пра асаблівасці функцыянавання матыву кахання з прэдыкатам «дэманічнае каханне, каханне-атрута», «каханне-муза», «каханне-Бацькаўшчына». У выніку вызначаюцца ідэйна-тэматычныя дамінанты полісістэмнай лірыкі паэта, у якой знітаваныя як досведы філасофіі Г. В. Гегеля, З. Фрэйда, так і мастацкія рэпертуарныя мадэлі мадэрнізму і рамантызму.

**Ключавыя словы:** У. Жылка, матыв, маціфема, актант, прэдыкат, каханне, смерць, амбівалентнасць.

#### *Ambivalent Motifs of Death and Love in the Polysystemic Lyrics of U. Zhyłka*

The article examines the ambivalent motifs of death and love as part of the «unfortunate consciousness» motif characteristic of U. Zhyłka's polysystemic lyrics, clarifies metaphorical potential of mortal motif through its invariants in images of death-savior, mediator between reality and unreality, conductor to the infinite, death as an embodiment female essence, as well as the thanatology of the dream of the earth. Conclusions are drawn about features of the functioning of the motive of love with the predicate «demonic love, love-poison», «love-muse», «love-Fatherland». As a result, ideological and thematic dominants of the poet's polysystemic lyrics are determined, in which G. V. Hegel, Z. Freud, as well as artistic repertoire models of modernism and romanticism.

**Key words:** U. Zhyłka, motif, motifeme, actant, predicate, love, death, ambivalence.

#### **Уводзіны**

У першай трэці ХХ ст. беларускай паэзіі асаблівую ролю стаў адыгрваць філасофскі, інтэлектуальны пачатак. Лірыка М. Багдановіча, Я. Купалы, У. Жылкі, У. Дубоўкі і інш., створаная ў падобным ключы, вызначаецца шматслайнасцю, шматскладнасцю, прысутнасцю ў адзіным мастацкім цэлым далёка адлеглых адзін ад аднаго пластоў рэчаіснасці. Глыбінная супярэчлівасць, дыхатамічнасць, амбівалентнасць чалавечай прыроды была падвергнутая ў творчасці беларускіх мастакоў прыгожага пісьменства першай трэці ХХ ст. усебаковаму асэнсаванню і апынулася на сучасным этапе адным з самых распаўсюджаных і актуальных матываў.

Мэта дадзенага даследавання – комплекснае вывучэнне амбівалентных матываў

смерці і кахання ў полісістэмнай лірыцы У. Жылкі.

#### **Асноўная частка**

Філасофскія катэгорыі «дыхатамія» і «амбівалентнасць», малюнкі душы, створаныя ў імпрэсіях Уладзіміра Жылкі (1900–1933), аднаго з самых выбітных паэтаў першай паловы ХХ ст., маюць выразныя перазовы з вызначальнай для мадэрнісцкай эстэтыкі і светабачання ўсяго ХХ ст. гегельянскай дэфініцыяй «Unglückliche Bewußtsein» – «няшчасная сьвядомасць». Гэты выраз, распрацаваны Г. В. Гегелем як тэрміналагічны інструмент яшчэ ў 1807 г., валодае вялізным значэннем для разумення вопыту канечнасці, трагічнасці, што дамінуе ў сучаснай культуры і філасофіі. Увасабленне феномену «няшчаснай сьвядомасці» паэтычнымі сродкамі стала мастацкім крэда ў твор-

часці еўрапейскіх «праклятых паэтаў»: Ш. Бадлера, С. Малармэ, П. Верлена, А. Рэмбо і многіх іншых. У вершах У. Жылкі рысы дэкаданскага светаўспрымання, імпрэсіяністычныя замалёўкі самотнай і надламанай душы, што томіцца і б'ецца ў дысгарманічным свеце, таксама маюць свае праявы, хаця і не займаюць цэнтральнага становішча ў паэтычнай полісістэме яго творчасці.

Феномен «няшчаснай свядомасці» пранізвае чырвонай ніткай многія творы У. Жылкі, з'яўляецца вядучым матывам, маціфемай (А. Дандэс), ці, па вызначэнні расійскага літаратуразнаўцы Б. Гаспаравы, прынцыпам «*лейтмотывнага постройения* павествования» (вылучана Б. Гаспаравым. – Л. С.) [1, с. 30]. Даследчык мае на ўвазе «принцип, при котором некоторый мотив, раз возникнув, повторяется затем множество раз, выступая при этом каждый раз в новом варианте, новых очертаниях и во все новых сочетаниях с другими мотивами» [1, с. 30]. Гэты скразны лейтматыў творчасці, маціфема, У. Жылкі шматразова, на розныя лады рэдуплікуецца, праяўляе сябе праз амбівалентныя інварыянтныя матывы кахання і смерці, разбурэння і стварэння, вітальнасці і хваравітасці, уцёкаў ад рэчаіснасці ў свет ілюзій. Заяўленыя матывы могуць разглядацца на розных узроўнях мастацкага тэксту як структурна-семантычная адзінка, што праяўляе сябе ў ідэйна-тэматычнай, кампазіцыйнай, персанажнай і г. д. прасторах. Форма існавання матыву, тэрміна-«пратэя», у тэксце можа быць практычна любой.

На слушную думку Г. Краснова, «символика мотива выражена зачастую в названии произведения» [2, с. 49]. Так, ужо ў назве верша «Бяссонне» (1922) У. Жылкі выразна заяўлена анірычнае (ад фр. *onirisme*, ад ст.-грэч. *ὄνειρος* «сон», «снабачанне») праблемна-тэматычнае поле твора, яго вызначальныя элементы: актанта «снавідзец» і прэдыкат «наведванне іншага свету», а таксама характэрны хранатоп, дзе наўмысна не адрозніваюцца сон як памежны стан свядомасці і ява, месца іх сустрэчы.

Матыў «бяссоння», анірызму на ўзроўні топасу ў гэтым вершы валодае такімі прыкметамі, як «выгараджанасць» (узгадваюцца сцены і столь не названага будынку), пустата, холад, немата. Хронас у вершы начны, запынены, з чорным бяздоннем, па-

цёмкамі. Змярцвенне, статуарнасць цалкам пануюць над актантам, які адчувае бясконцы жах, тугу і боль. Лексіка-семантычнае поле гэтага твора перанасычана сэнсамі пакуты і нягоды, жахлівага стану душы. Паэт характарызуе існаванне як бяздоннюю тугу, пустату, пацёмкі:

Смяротнае, глухой тугі  
Зіе чорнае бяздонне...  
О час запынены, благі!  
О ноч жахлівая бяссоння! [3, с. 258].

Звышнатуральнае, памежнае ў вершы апісваецца як благая сіла, якая валодае злой воляй, дышае смерцю. Разам з тым, у анірычным матыве і тэкстах, пабудаваных на яго аснове, вылучаецца асаблівы эмацыйны фон, які ўключае ў сябе палюсы надзеі і страху, іррэальнасці рэальнасці, жыцця і смерці, пакуты і пазбаўлення. Вядома, што сон і смерць, Гіпнас і Танатас, – адзінакроўныя блізныя, спагадлівыя сілы, што адначасова забіраюць і дораць. Смерць у вершы «Бяссонне» У. Жылкі паўстае ў амбівалентным выглядзе як пасрэднік паміж рэальным і іррэальным, як праваднік у бясконцасць:

Адна-аднюсенькая грань  
Да новай, дзіўнае свабоды:  
Устае у жоўтым, здрадным здань  
І ледзянычы вее подых... [3, с. 258].

Танаталагічны матыв у вершы «Бяссонне» мае вырашэнне праз катарсіс, духоўнае прасвятленне пасля пакут. Лірычны герой звяртаецца да малітвы, і смерць паўстае як спакой адвечны, мілы, любы. Такім чынам, смерць малюецца як амбівалентная сіла, што можа даць больш, чым жыццё, перасягнуць рамкі існавання «па гэты бок», наблізіць да гармоніі іншага свету.

У вершы з філалагічнай назвай «Іронія» (1926) У. Жылкі ў загаловаўцы заяўляецца сімвалічны матыв алегорыі, калі словы, тэмы, вобразы ў кантэксце ўжываюцца ў сэнсе, процілеглым іх літаральнаму значэнню. Верш апісвае анірычны стан хваробы, непрытомнасці, у якім знаходзіцца актанта:

Шмат дзён ляжаў я непрытомны,  
У цяжкай немачы слабы,  
І варажыў мой лёс таёмны,  
Паўнютка горкае жалбы [3, с. 309].

Але ў фінале анірычны пачатак цалкам саступае месца сатырычнаму, марталь-

ны матыў рассыпаецца пад напорам вітальнасці, прэдыкат «наведванне іншага свету» радыкальна мяняецца на «радасць зямнога існавання». Лірычны герой узгадвае вядомую філасофскую максіму Р. Дэкорта «Cogito, ergo sum» і ўступае з ёю ў іранічную палеміку, перайначвае выслоўе, зыходзячы з свайго вопыту, які добра загартавалі хвароба і пакута, навучылі цаніць дары жыцця:

І як не правы ты, Дэкарт!  
Далі мне есці, я каштую  
І чуюся, што нешта варт:  
Я ем, і я – ужо існую [3, с. 309].

Перамога жыцця над смерцю адбываецца не толькі ў прасторы інтымнай гісторыі лірычнага героя, што ачуняў ад балячак, але і сферы духоўнай – герой знаходзіць сілы на досціп, жарт, смехам разганяе цемнату існавання.

У шэрагу вершаў У. Жылкі назіраецца тэндэнцыя да эстэтызацыі смерці, майстэрства любавання ёю і яе магчымасцямі. Адзін з самых прывабных вобразаў смерці намаляваны ў вершы «Прытулі, сястра, слабога...» (1924), дзе мартальныя матывы назіраюцца дэманістычна баляванні. Смерць у гэтым вершы паўстае ў прыцягальным жаночым абліччы – як сястра, каханка, маці, збавіцелька. Парадаксальным чынам ідэя мартальнасці пераўтвараецца ў матыў бескарыслівай і шчодрой на дарункі, жыццядайнай жаночай існасці:

Будзе добра, лёгка, ціха,  
Супакойна, любя мне.  
Не стрывожыць цішы ліха,  
Гора сэрца не пратне.  
Будзе добра, лёгка, ціха... [3, с. 281].

Падобны матыў рэалізуецца і ў вершы «Не складаць мне болей песняў...» (1926), дзе таемная постаць «ля парогу белым вабіць рукавом», абяцае «пашкадаваць», «суняць боль», «даць начлег». Герой верша добра разумее госцю, размаўляе з ёю як роўны:

У невядомую пуціну  
Немаведамы парог  
Перайду...  
Без клопот і без трывог [3, с. 314].

Матыў смерці і памірання можа быць прадстаўлены як узаемапераход дня і ночы

(верш «Летні вечар», «Дзень і ноч»), дзе «Матка-Ноч» прыходзіць і абрынае ў сон стомлены дзень, і «невядомыя таёмствы ўявіць цемры глыбіня» [3, с. 331], пор года (верш «Восень», 1925), дзе намаляваны карціны павольнага канання і сну зямлі [3, с. 291]. Дарэчы, традыцыйнае асэнсаванне восені як скону прыроды паралельна пераносіцца і на светаадчуванне актанта:

І летуціцца сцішанай душы  
Такі ж спакой, халодны і бязбурны,  
І адцвітанне яснае ў цішы [3, с. 291].

Звяртаюць на сябе ўвагу вызначэнні *сцішаны, бязбурны, ясны*, што заўважна нясуць станоўчую канатацыю, характарызуючы смерць як асаблівы стан спакою.

Культ мартальнасці ў паэзіі У. Жылкі бясконца пераплятаецца з матывамі кахання і пачуццёвасці. Наогул, амбівалентныя вобразы Эраса і Танатаса, што распаўсюдзіліся ў літаратуры і мастацтве сучаснасці ў многім дзякуючы цікавасці да псіхааналітычнай дактрыны З. Фрэйда, знаходзяць асэнсаванне і ў творчасці У. Жылкі. Барацьба паміж Эрасам і Танатасам, асуджаная на перамогу смерці, што вызначана прыродай рэчаў, дзе першасны стан усяго жывога – нежывы, неарганічны. Налёт песімізму фрэйдыскай мадэлі чалавечай асобы – упэўненасць у іманентнай наяўнасці цягі не толькі да жыцця, але і да смерці – спараджае асаблівую канцэпцыю дэманічнага кахання, кахання-фатуму, кахання-атруты.

У санеце з гаворачай назвай «Каханне» як раз намаляваны вобраз *la femme fatale*, пагібельнай жанчыны, што прынесла з сабою бязладдзе пачуццяў. Герой у парадаксальным аксюмароне прызнаецца, што яму то боль жыцця, то лёгкасць смерці сніцца, вобразна спалучаючы паняцці, якія супярэчаць адзін аднаму. Аблічча гераіні будзіць зусім не звыклія асацыяцыі варожай, nepřязнай красы, змрочных адчуванняў:

Яна ж красой варожыць, чараўніца:  
Як гады, віснуць косы з плеч яе,  
А вочы з-пад павек – з-за хмар зарніца,  
І тайнасць складак вопраткі заве  
[3, с. 240].

У секстэце, як прынята ў класічным санеце, матыў фатальнага кахання набывае нечаканую развязку, атрутны хмель па-

чуццяў прыводзіць да нараджэння паэзіі, творчасці:

А з вуснаў шчырых рвецца ўжо санет  
Такі гучны, як віхар вольны ў буру,  
І радасны, бы ўлюблены паэт [3, с. 240].

Так, у вершы дуалізм кахання і смерці знаходзіць вырашэнне ў жыццядайным мастацтве, што здольнае пераплавіць усе выпрабаванні ў свет творчасці, ператварыць небяспечную і фатальную жанчыну ў светлавокую Лауру, цудоўную музу.

Запал у Жылкавых вершах – гэта пакута, боль, абяцанне немагчымага, зліццё Эрасу і Танатасу, самазнiшчэнне, як у вершы «Хто там паклікаў? Спяшаю за кім?..»:

Хто там паклікаў? Спяшаю за кім?  
Хто так уладарна й нячутна?  
Ты, незнаёмая, правам якім,  
Сілай якою магутна?

Доўгі з пытаннем супынен пагляд,  
Чорныя вочы – вуголі.  
Кроўю і крозай закліяты – ужо фат,  
Следам імкну мімаволі [3, с. 278].

Часта У. Жылка сустрачу з жанчынай, з каханнем малое як спатканне са смерцю, макабрычныя скокі, дзе пацалункі і абдымкі – толькі праваднікі ў іншае быццё (верш «А ты кажы, што радасць ёсць...»):

А ты цалуй, сціскай мацней,  
Ён людскі, немінучы жэраб,  
З-пад тонкіх броў, з арбіт вачэй  
Рагоча мне твой бледны чэрап  
[3, с. 333].

Яшчэ адзін істотны аспект распрацоўкі матыву кахання ў свой час адзначыў У. Калеснік, калі слухна заўважыў: «Радзіма, Беларусь – такое ж увасабленне характэра з яго вызваляючай сілай, як і каханая дзяўчына. Абодва гэтыя сімвалы красы настолькі блізкія адзін аднаму, што часам цяжка бывае сказаць, які з іх мае на ўвазе паэт, калі піша:

Няма забвення  
Апроч пекнаты.  
У маім маленні  
Адзіная ты» [4, с. 211–212].

Беларусь у Жылкавых вершах – Прыгожая Дама, Вечная Жаноцкасць, а лірычны герой – яе рыцар, трубадур, што абраў цяж-

кі, але радасны шлях духоўнага ўдасканалення мужчыны праз слугаванне сваёй Пані. Лірычны герой вершаў У. Жылкі – носьбіт вытанчаных куртуазных вартасцей: вернасці і адказнасці, валодання сабой, пачцінасці і далікатнасці, умення сэрцам і справай быць карысным сваёй Прыгожай Даме. Напрыклад, у вершы «Над нядоляй Тваёй не заплачу...» рэалізаваны матывы кахання і як інтымнага пачуцця, і як грамадзянска-патрыятычнага. Твор можа быць прачытаны і як шчыры зарок сапраўднага Мужчыны ў адданасці сваёй Жанчыне, і як палкая грамадзянская прамова, зварот да аднадумцаў па нацыянальна-вызваленчым руху:

Ні часіны не кінем змагання;  
Не аслабне, не здрадзіць далонь:  
Хто заквечаны кветам кахання,  
Той нянавісці знае агонь.

Чым гусцей над Табой пацямнее,  
Чым цяжэй будзе крыж Тваіх плеч, –  
Тым запальней здымацца ўзмацнее  
Мой кароткі караючы меч [3, с. 276].

У вершы «Наш лёс, бы кат з рукою забойнай» У. Жылка нібы ўваскрэшае сярэднявечныя сюжэты з містычнай афарбоўкай, дзе рыцар уступае ў бой, адзінаборства з лёсам, які асмеліўся зрабіць замах на «Найдаражэйшае, святое – усё, чым натхнялася душа». Ідэалы героя – «Народ, Свабода і Радзіма» – вартыя сапраўдных пачуццяў.

### Заклучэнне

Зварот да амбівалентных матываў кахання і смерці паспрыяў узмацненню філасофскага гучання твораў У. Жылкі. Мартальныя матывы могуць рэалізоўвацца ў вобразах смерці-збавіцелькі, правадніка ў іншыя сусветы, смерці як сястры і жанчыны, што нясуць супакаенне.

Шэраг вершаў трансліюе матывы смерці ў дыхатамічным адзінстве з матывам кахання-фатуму, выпрабавання, злавеснай сілы, якая можа быць пераадолена ў творчасці.

Арыгінальную трактоўку набываюць матывы смерці і кахання ў вершах грамадзянска-патрыятычнага характару, дзе лірычны герой – высакародны рыцар, што ў імя шчасця Радзімы і кахання здольны ахвяраваць сабой.

Матывы кахання і смерці ў паэзіі У. Жылкі выразна выявіліся як на ўзроўні

светаадчування паэта, духоўным вобліку лірычнага героя, яго светаразумеўня, так і ў прынцыпах стварэння вобразнай сістэмы –

сукупнасці матываў і матывуных комплексаў, у спосабах пабудовы мастацкай структуры твораў.

#### СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гаспаров, Б. М. Літаратурныя лейтмотывы. Очерки русской литературы XX века / Б. М. Гаспаров. – М. : Наука : Вост. лит., 1994. – 304 с.
2. Літаратураведчыя тэрмыны. Матэрыялы к словарю / ред.-сост. Г. В. Краснов. – Колмна : КПИ, 1997 – 130 с.
3. Жылка, У. Вершы. Паэмы. Крытыка / У. Жылка ; уклад. і камент. І. Э. Багдановіч ; навук. рэд. Я. А. Гарадніцкі. – Мінск : Маст. літ., 2016. – 726 с.
4. Калеснік, У. А. Ветразі Адысея: У. Жылка і рамантычная традыцыя ў беларускай паэзіі / У. А. Калеснік. – Мінск : Маст. літ., 1977. – 328 с.

#### REFERENCES

1. Gasparov, B. M. Litieraturnyje lejtmotivy. Ochierki russkoj litieratury XX vieka / B. M. Gasparov. – M. : Nauka : Vost. lit., 1994. – 304 s.
2. Litieraturoviedchieskije tierminy. Matierialy k slovariu / ried.-sost. G. V. Krasnov. – Kolomna : KPI, 1997 – 130 s.
3. Zhylka, U. Viershy. Paemy. Krytyka / U. Zhylka ; uklad. i kamient. I. E. Bahdanovich ; navuk. red. Ya. A. Garadnicki. – Minsk : Mast. lit., 2016. – 726 s.
4. Kaliesnik, U. A. Vietrazi Adysieja: U. Zhylka i ramantychnaja tradycyja u bielaruskaj paezii / U. A. Kaliesnik. – Minsk : Mast. lit., 1977. – 328 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.02.2023*

---

# ПЕДАГОГИКА

---

УДК 378.147:811.111'25

**Наталья Валерьевна Иванюк**

*канд. пед. наук, доц., доц. каф. иностранных языков  
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

**Natalya Ivaniuk**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages  
of Brest State A. S. Pushkin University*

e-mail: ivaniuknv@ya.ru

## **ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ АННОТИРОВАНИЮ И РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Анализируются процессы аннотирования и реферирования профессионально направленного текста на иностранном языке, а также методы и приемы обучения данным видам обработки материала. Характеризуются этапы составления аннотации и реферата, представлены речевые стереотипы, употребление которых уместно в процессе аннотирования и реферирования текста. Анализируются возможные типичные ошибки при составлении реферата.*

**Ключевые слова:** аннотация, реферат, иностранный язык, текст, клише.

### ***Teaching Master's Degree Students Annotating and Abstracting Special Foreign Language Texts***

*The article deals with teaching Master's degree students annotating and abstracting foreign language texts. The processes of annotating and abstracting of a professionally directed foreign language text, as well as methods and techniques of teaching these types of material processing are analyzed. The stages of annotation and abstract compilation are characterized, speech stereotypes are presented, the use of which is appropriate in the process of annotating and abstracting the text. Possible errors in the preparation of the abstract which are typical in text processing are analyzed.*

**Key words:** annotation, abstract, foreign language, text, cliché.

### **Введение**

На современном этапе развития общества, в период стремительного развития международных контактов в разных сферах деятельности иностранный язык становится реальным средством межкультурного и профессионального общения, повышая культурную осведомленность и конкурентоспособность специалистов на рынке труда. Преимущества владения иностранным языком очевидны, а, поскольку объем иноязычной профилированной информации постоянно растет, крайне необходимыми в таких условиях становятся умения читать, критически осмысливать и обрабатывать специальные тексты на иностранном языке. С каждым годом все более важной становится проблема поиска и отбора необходимого, наиболее существенного материала в условиях множественности его источников.

В настоящее время при обучении иностранному языку магистрантов как языковых, так и языковых специальностей

большое внимание уделяется наличию профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Важным качеством для будущего специалиста является умение находить материал, опираясь на достоверные источники, вычленять наиболее весомую информацию и уметь применять ее в научных исследованиях и в своей практической деятельности. Магистрантам, как будущим высококвалифицированным специалистам, необходимо быть в курсе научных достижений, уметь анализировать иноязычные источники, которые могут быть использованы в профессиональной деятельности.

### **Основная часть**

В соответствии с программой-минимумом кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» обязательными требованиями, предъявляемыми к магистрантам, являются уме-

ние отбирать источники, которые коррелируют с темой магистерского исследования, изучать документацию и использовать иноязычную литературу по специальности в профессиональных целях, передавать материал в сокращенном виде, вычлняя первостепенную и необходимую информацию. Особенно важным для магистрантов является умение высказываться на иностранном языке по темам, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью. Наличие этого умения выгодно выделяет специалиста на рынке труда, открывая возможности для дальнейшего его карьерного роста.

Поэтому основной задачей при обучении иностранному языку магистрантов является развитие умения работать с иноязычным текстом, обрабатывать информацию, вычлняя главное и опуская второстепенное, а также генерировать собственные идеи по темам и проблемам, связанным с профессиональной деятельностью.

Наличие и развитие у магистрантов навыка аналитико-синтетической обработки информации является необходимой компетенцией и для успешной научной деятельности. Данный вид обработки материала представляет собой творческий процесс, который состоит из осмысления, анализа и оценки содержания текста с целью извлечения наиболее важной и ценной информации. На наш взгляд, аннотирование и реферирование являются наиболее эффективными приемами для достижения данных целей, т. к. в основе указанных методов лежат анализ, который позволяет отобрать наиболее ценную, опуская второстепенную информацию, и синтез, посредством которого данная информация представляется в логическом и последовательном виде.

Аннотирование и реферирование как методические приемы работы с текстом являются важными аспектами в обучении как в устной, так и письменной речи магистрантов. Задача преподавателей иностранного языка – обучать магистрантов работе с первоисточниками, уделять должное внимание формированию навыков и развитию умений по написанию рефератов и аннотаций с целью успешной коммуникации в устной и письменной речи в профессиональной сфере, а также с целью развития у них умения самостоятельного поиска, отбо-

ра и обработки материала для своей научной деятельности и дальнейшего практического применения.

Несмотря на многообразие присущих аннотации и реферату функций (информационная, коммуникативная, справочная), в практике преподавания иностранных языков указанные виды текстов выполняют учебную функцию.

Известно, что процесс обучения аннотированию и реферированию текстов включает в себя четыре основных этапа: мотивационно-ориентирующий, целеполагающий, развивающе-формирующий и обобщающий.

На первом этапе осуществляется актуализация мотивационной основы обучения иностранному языку с целью развития и активизации понимания необходимости и полезности владения иностранным языком в практической деятельности специалиста, магистранта, которые подiktованы тенденциями развития современного общества. На данном этапе, приступая к работе с иноязычными текстами, необходимо проводить четкое различие между аннотированием и реферированием как различным способам аналитической переработки текстовой информации.

На втором этапе преподаватель и учащиеся совместно определяют цели и задачи обучения аннотированию и реферированию иноязычной литературы в системе комплексной подготовки специалиста. На этом этапе также определяются текстовые материалы для группового и самостоятельного аннотирования и реферирования. Эти материалы могут быть использованы преподавателями и магистрантами как в процессе аудиторных занятий, так и при выполнении заданий в рамках самостоятельной работы.

На третьем этапе осуществляется освоение профессиональной лексики, активизируются и закрепляются практические навыки применения знаний, полученных при изучении иностранного языка, в ситуациях повседневного профессионального общения.

Основной целью четвертого этапа является систематизация полученных знаний и итоговый контроль качества их практического применения. Таким образом, данная научно-методическая концепция построена на принципе «от простого к сложному». Иными словами, исследователи проблемы предлагают путь постепенного и системати-

ческого овладения навыками аннотирования и реферирования профессиональной информации: от простых текстов – к сложным, от коллективной аудиторной работы – к самостоятельной.

Для подготовки магистрантов к аннотированию, а затем и реферированию иноязычной литературы по специальности преподавателю следует снять возможные трудности, предупредив наиболее часто встречающиеся ошибки при работе с текстом, такие как отсутствие логической последовательности, избыток несущественной информации, субъектно-оценочные суждения.

С целью более глубокого понимания и эффективного применения данных методов работы с иноязычным текстом целесообразно дать определения понятиям «аннотирование» и «реферирование», а также представить классификации аннотаций и рефератов.

Аннотирование (от лат. *annotatio* – замечание) – это аналитический процесс обработки информации, предназначенный для резюмирования документов, книг или статей, раскрытия их логической структуры. Иными словами, данный метод работы с текстом используется для получения краткой характеристики содержания материала, которая позволит выявить его достоинства, практическую значимость и новизну. Аннотация – это краткая справка об источнике информации с точки зрения его тематики, целью которой является помощь специалисту в выборе материала.

Также считаем необходимым рассмотреть виды аннотаций, проанализировать процесс аннотирования иноязычного текста и изучить методы и приемы обучения данному виду деятельности. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся виды аннотаций, необходимых для эффективной обработки первичного документа на иностранном языке.

*Справочные* (или информационные) аннотации сообщают общие сведения, не используя критическую оценку, с целью привлечения внимания читателя к особенностям данного материала. Аннотации такого типа состоят из двух частей: вводной, которая представляет собой название работы, а также выходные данные источника, и описательной, включающей краткую характеристику новизны и назначения материала.

*Описательные* аннотации по структуре схожи со справочными. Отличие заключается в том, что описательные аннотации представляют собой описание материала с использованием преимущественно назывных предложений, при этом не раскрывая его содержания, и предполагают перечень всех узких тем с указанием 2-3 отличительных характеристик.

*Рекомендательные и критические* аннотации содержат оценку с точки зрения направленности на определенную целевую аудиторию, принимая во внимание ее возраст, гендерную принадлежность и профессиональную подготовку, и подчеркивают значимость данной информации. В данном виде аннотации особое внимание уделяется деталям, которые, в свою очередь, привлекают внимание и вызывают интерес у читателя. Рекомендательные аннотации по структуре схожи с описательными и включают в себя две части – вводную и описательную.

*Реферативные* аннотации представляют собой связный текст, отражающий выводы по каждому затронутому в материале вопросу либо проблеме или по всему источнику в целом.

Особый интерес представляют *обзорные* (или групповые) аннотации, подготовленные в результате анализа нескольких произведений либо источников, объединенных единой темой или жанром.

Классифицируя аннотации по объему содержания аннотируемого документа и ориентации на целевую аудиторию, выделяют *общие* и *специализированные* аннотации. Общая аннотация рассчитана на широкий круг читателей и дает общую характеристику материала. Данная классификация включает в себя как справочные, так и рекомендательные аннотации. Специализированная аннотация нацелена на анализ определенных аспектов документа, интересующих специалистов узкой направленности. Разновидностью специализированной аннотации является аннотация *аналитическая*, которая представляет информацию по частям или главам художественного произведения либо научного материала.

Объем аннотаций может варьироваться от нескольких слов или небольших фраз до 20–30 строк [1, с. 7], а иногда и несколь-

ких страниц, и, исходя из этого, аннотации делятся на *краткие* и *развернутые*.

Согласно программе-минимуму кандидатского экзамена по образовательной дисциплине «Иностранный язык», на начальном этапе оправдано использование адаптированных текстов по узкой тематике объемом 1 000–1 500 печатных знаков, а процесс аннотирования статьи или текста не должен занимать более 15 мин. [2].

В процессе работы над аннотированием текста выделяются три этапа:

1) просмотровое чтение, целью которого является получение представления о содержании аннотируемой работы (название работы, параграфа; просматриваются первые 2-3 абзаца, а также последний абзац в каждом разделе и во всей работе в целом; при необходимости проводится анализ надписи к картинкам, таблицам, схемам);

2) определение основных положений первичного текста (выделяются идеи, на которые следует указать при составлении аннотации);

3) обобщение и систематизация выделенных сведений в логически связный текст.

Основным требованием к составлению аннотации является соблюдение логической структуры, поскольку аннотация должна представлять собой текст, состоящий из трех частей:

1) вводной части, которая включает в себя выходные данные (название работы на иностранном языке, фамилия и имя автора, год и место издания и т. д.), т. е. информация, не содержащаяся в оригинале;

2) содержания, т. е. перечня основных вопросов и положений;

3) заключительной части, которая включает в себя один-два вывода самого составителя аннотации, которые могут совпадать с выводами автора, или же указания на вопрос, который может представлять интерес [3, с. 11].

Также необходимо отметить, что основной характеристикой языка аннотаций является лаконичность. В аннотации для изложения используются простые предложения в изъявительном наклонении в настоящем времени, широко используется пассив, но, как правило, исключаются всевозможные модальные конструкции.

При обучении аннотированию следует обратить внимание магистрантов на ре-

чевые образцы, или клише, – речевые стереотипы, используемые в качестве легко воспроизводимых и узнаваемых в определенных условиях и контекстах.

Предлагаем рассмотреть речевые стереотипы, употребление которых уместно в процессе аннотирования текста для каждой части аннотации:

1) речевые клише, используемые во вводной части: *The text under consideration deals with the problem... The article investigates the problem of...;*

2) речевые клише, которые используются в описательной части аннотации: *The following problems are described..., Such questions are considered..., The text also provides information about...;*

3) в заключительной части аннотации используются следующие клише: *To sum it up we can say that..., The following conclusion can be made..., It should be noted... и т. п.*

Аннотирование как метод обработки первичного материала обладает рядом преимуществ, основным из которых является возможность в сжатом виде выявить научное и практическое значение материала, пригодность для узкого круга специалистов, отличие его от других, близких по тематике, и способность успешно применить его в своей научной деятельности. Наличие такого ряда умений работы с текстом, как умение выделять ключевые элементы, обобщать отдельные факты и устанавливать логическую последовательность и связь между ними, группируя их по общему признаку, а также умение выделять избыточную информацию, способствуют достижению точности понимания изучаемого материала и, как следствие, успешной его обработке.

Мы полагаем, что указанные умения также необходимы учащимся в процессе реферирования, который, как и аннотирование, является эффективным методическим приемом работы с текстом.

Реферирование представляет собой процесс длительного сбора информации на основе изучения различных научных источников, ее осмысления и преобразования с целью создания нового текста и передачи новой проблемной информации.

Реферат (от лат. *referre* – докладывать, сообщать) – это краткое изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания первоисточника, по-

строенное на его смысловой компрессии, направленной на выявление и выборку наиболее существенной информации.

По полноте изложения материала выделяют *репродуктивные* рефераты, которые, в свою очередь, подразделяются на два вида: рефераты-конспекты (передают основное содержание текста, иллюстрируя наиболее важные сведения) и рефераты-резюме (содержат положения, непосредственно связанные с выбранной темой) [4].

Репродуктивные рефераты призваны воспроизводить содержание первичного текста, в то время как *продуктивные* предполагают критическое осмысление материала.

В продуктивных рефератах выделяют:

- 1) *реферат-доклад*, которому присуще наличие объективной оценки проблемы;
- 2) *реферат-обзор*, который содержит в себе различные точки зрения по выбранной проблеме и составляется на основе нескольких источников.

По охвату источников рефераты могут быть *монографические, сводные, обзорные и выборочные*.

*Монографический* реферат составляют на основе одного источника, и тема зачастую предопределяется самим материалом.

*Сводный* реферат составляется на основе нескольких источников и призван более полно и систематизированно представить информацию из первоисточника.

*Обзорный* реферат по структуре идентичен сводному, но отличается тем, что обзорный реферат предлагает краткую характеристику содержания отдельного документа.

*Выборочный* реферат, в свою очередь, составляется на основе отдельных глав и разделов [3, с. 6].

По читательскому назначению выделяются *общие* рефераты, предназначенные для широкого круга читателей и дающие общее содержание в целом, и *специализированные*, аудитория которых представляет собой специалистов узкой направленности или определенного рода деятельности.

Стоит отметить еще один вид рефератов – *авторефераты*, которые составляются самими авторами материалов [3].

Что касается обучения реферированию, существует ряд приемов и алгоритмов создания текста, которые помогут преподавателю при обучении магистрантов данно-

му виду аналитико-синтетической обработки материала.

При работе по составлению реферата текста рекомендуется начать с его разбивки на смысловые части. Затем следует составить план и максимально упростить текст, заменяя сложные конструкции простыми, исключая избыточную информацию, выделяя наиболее важные проблемы и факты.

При составлении реферата следует исключить рассуждения, сравнения, а также субъектно-оценочные суждения. Реферат не предполагает наличия исторической справки и общеизвестных положений. Наибольшую ценность для магистрантов может представлять реферат-конспект, который содержит всю основную информацию первичного документа в обобщенном виде и представляет собой конспективное изложение существенных положений исходного текста.

Для более полного понимания процесса реферирования считаем необходимым рассмотреть данный вид аналитико-синтетической обработки текстового материала более детально.

Необходимо отметить, что основными задачами процесса реферирования являются:

- 1) выделение основной информации, при этом опуская незначительные, второстепенные детали, которые искажают правильное восприятие и понимание первоисточника;

- 2) краткое, доступное и логичное представление наиболее ценной информации.

Для успешного решения этих задач методически оправданной является следующая последовательность действий, которая позволит максимально эффективно раскрыть сущность материала и представить ее в виде реферата:

- 1) первичный беглый просмотр с целью ознакомления с общим смыслом. Особое внимание уделяется заглавиям, графикам, схемам, рисункам, таблицам и др.;

- 2) вторичный просмотр с целью более детального ознакомления для целостного восприятия материала. На данном этапе особое внимание уделяется незнакомым деталям, значение которых определяется по контексту. Важной особенностью данного этапа является понимание всех нюансов содержания и поиск дополнительной инфор-

мации. При необходимости следует выполнить полный письменный перевод материалов первоисточника. На данном этапе эффективным является использование специальной литературы на родном языке, что позволит детально изучить материал на заданную тематику;

3) определение основной темы источника;

4) составление плана первичного документа (рекомендуется дополнительно изучить содержание абзацев и параграфов, вызвавших затруднения в понимании, и составить план следующим образом):

а) пронумеровать все абзацы документа;

б) кратко отразить содержание каждого абзаца;

в) установить, выражает ли заглавие основную идею реферируемого документа и может ли быть использован его прямой перевод в качестве заглавия реферата;

5) сопоставление информации первичного документа с уже имеющимися работами по данной тематике. Цель такого сопоставления – выявление новизны, актуальности и ценности содержания реферируемого документа;

б) деление материала первоисточника на три смысловые группы:

а) первая группа включает наиболее важную информацию, необходимую для полного понимания материала и требующую полного отражения в реферате;

б) вторая группа состоит из информации, которая носит второстепенный характер (информацию такого рода рекомендуется передавать в сокращенном виде);

в) третья группа включает в себя информацию, которая является малозначительной (такую – информацию рекомендуется опускать);

7) составление логического плана текста. Важным на данном этапе является использование назывных предложений для последующего преобразования главной мысли и доказательств, данную мысль подкрепляющих, что и является основной целью реферирования.

После выполнения всех вышеуказанных рекомендаций следует проверить текст реферата и убедиться в правильности его составления.

Практика показывает, что эффективным способом обучения реферированию яв-

ляется защита рефератов одного и того же текста, что способствует проведению сравнительного анализа работ магистрантов и последующего их совершенствования.

Одной из первостепенных задач преподавателя является предупреждение возможных ошибок при составлении реферата, которые являются типичными при обработке текста, а именно:

1) большая загруженность текста, при которой внимание уделяется незначительным деталям, при этом прослеживается потеря основной информации;

2) нарушение последовательности;

3) искажение смысла: данная ошибка является наиболее грубой, поэтому перед систематизацией и представлением информации рекомендуется снять все возможные языковые трудности;

4) нарушение стиля первоисточника;

5) стремление к дословному переводу.

Изложение материала может осуществляться двумя способами:

1) следуя структуре первичного текста;

2) излагая основное содержание независимо от структуры первоисточника.

Для грамотного составления реферата и дальнейшего его представления целесообразным является обучение магистрантов использованию речевых клише, задача которых – облегчить процесс восприятия информации и коммуникации.

Рассмотрим классификацию речевых клише на понятийной основе, т. е. в соответствии с понятиями, связанными с ними:

1. Общение характеристики выбранной работы либо изучаемого материала: *The article under discussion (consideration) is intended (aims) to describe (explain, examine, survey).*

2. Цели и задачи, которые преследовал автор работы: *The author outlines (points out, reviews, analyses)..., The article deals with..., As the title implies the article describes..., The paper is concerned with.*

3. Подведение итогов и формулировка выводов по реферируемой работе: *The article summarizes..., At the end of the article the author sums up.*

4. Другие клишированные конструкции, которые уместны при написании реферата: *It is known that..., It should be noted..., A mention should be made about..., It should be stressed..., It is spoken in detail about...,*

*The text gives valuable information on..., Much attention is given to..., It is shown that..., The research includes (covers, consists of)..., The results agree well with the theory..., This method is based on..., Special attention is paid (given) to..., Some factors are taken into consideration (account)..., Reference is made to..., It is expected that..., It is possible to obtain..., It is important to verify..., It is necessary to introduce...* [4, с. 18–19].

Предлагаем рассмотреть примеры наиболее эффективных, по нашему мнению, заданий по составлению аннотаций и рефератов на иностранном языке. Такими примерами являются следующие упражнения:

- 1) найти и определить название публикации и имя автора на английском языке;
- 2) прочитать и перевести заглавие оригинала. Прочитать первый абзац текста или статьи и определить тему и содержание работы;
- 3) определить основные части первичного документа: введение, основную часть и заключение;
- 4) просмотреть статью и содержащиеся в ней иллюстрации и определить ключевую идею или проблему;
- 5) найти тематические слова и ключевые фразы в статье; выписать и перевести их;
- 6) выделить основные положения;
- 7) перевести предложения, раскрывающие основную идею, опустить несущественную информацию;
- 8) выписать основные положения в соответствии с составленным планом;
- 9) обобщить несколько предложений в одно;
- 10) убрать все вводные конструкции;

11) использовать лексическое и грамматическое перефразирование.

Мы убеждены, что использование таких заданий является методически оправданным на всех этапах обучения магистрантов как реферированию, так и аннотированию иноязычных текстов.

### **Заключение**

Аннотация и реферат являются формами речевых произведений, а аннотирование и реферирование – важными методическими приемами развития речевой компетенции у магистрантов как неязыковых, так и языковых специальностей.

В современных условиях преподавателю необходимо уделять особое внимание формированию навыков и развитию умений вторичной обработки специальных текстов для успешной научно-исследовательской деятельности магистрантов на межкультурном уровне, а также для адекватной межкультурной коммуникации в профессиональной сфере [6].

Обучение реферированию и аннотированию способствует активизации навыков чтения, повышает уровень мотивации к усвоению иноязычного материала и совершенствует навыки перевода. Данные методические приемы работы с текстом на иностранном языке являются эффективными инструментами коррекции и контроля знаний в процессе обучения переводу.

При обучении данным методам необходимо исходить из понимания, что, несмотря на разницу между аннотацией и рефератом, техника их составления идентична, с той лишь разницей, что степень обобщения при аннотировании значительно выше.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Шаповалова, Т. Р. Реферирование и аннотирование специальных текстов на иностранном языке : учеб.-метод. пособие / Т. Р. Шаповалова, Г. В. Титяева. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2012. – 122 с.
2. Программа-минимум кандидатского экзамена по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» (английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, китайский, русский как иностранный, белорусский как иностранный) : постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 3 авг. 2022 г., № 223. – Минск, 2022. – 33 с.
3. Якутина, О. Л. Обучение реферированию и аннотированию на иностранном языке (английском, немецком) : учеб.-метод. пособие / О. Л. Якутина, Е. В. Лупу. – Смоленск : ФГБОУ ВО «Смол. ГСХА», 2018. – 84 с.

4. Маркушевская, Л. П. Аннотирование и реферирование : метод. рекомендации для самостоятельной работы студентов / Л. П. Маркушевская, Ю. А. Цапаева. – СПб. : ГУ ИТМО, 2008. – 51 с.

5. Фомина, И. В. Обучение студентов неязыковых факультетов аннотированию и реферированию иноязычных текстов по специальности / И. В. Фомина // Актуальные проблемы современного языкового образования: теория и практика : сб. науч. тр. по материалам Второй Междунар. науч.-практ. конф., Воронеж, 27–28 февр. 2014 г. / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2014. – С. 345–353.

6. Климович, Н. И. Компетентностно-практическая методика обучения реферированию иноязычного текста / Н. И. Климович // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения : сб. ст. VIII межвуз. семинара по лингвострановедению : в 2 ч. – М. : МГИМО-Университет, 2001. – Ч. 1 : Языки в аспекте страноведения. – С. 185–195.

## REFERENCES

1. Shapovalova, T. R. Riefierirovanije i annotirovanije special'nykh tiekstov na inostrannom jazyki : uchieb.-mietod. posobie / T. R. Shapovalova, G. V. Titiajeva. – Juzhno-Sakhalinsk : Izd-vo SahGU, 2012. – 122 s.

2. Programma-minimum kandidatskogo ekzamienu po obshchieobrazovatel'noj disciplinie «Inostrannyj jazyk» (anglijskij, niemieckij, francuzskij, ispanski, ital'janski, kitaiskij, russkij kak inostrannyj, bieloruskij kak inostrannyj) : postanovlieniye M-va obrazovanija Riesz. Bielarus', 3 avg. 2022 g., № 223. – Minsk, 2022. – 33 s.

3. Yakutina, O. L. Obucheniye riefierirovaniju i annotirovaniju na inostrannom jazykie (anglijskom, niemieckom) : uchieb.-mietod. posobie / O. L. Yakutina, Ye. V. Lupu. – Smolensk : FGBOU VO «Smol. GSKhA», 2018. – 84 s.

4. Markushevskaja, L. P. Annotirovanije i riefierirovanije : mietod. riekomiendacii dlia samostojatel'noj raboty studentov / L. P. Markushevskaja, Yu. A. Capajeva. – SPb. : GU ITMO, 2008. – 51 s.

5. Fomina, I. V. Obucheniye studentov nejazykovykh fakul'tetov annotirovaniju i riefierirovaniju inojazychnykh tiekstov po spicial'nosti / I. V. Fomina // Aktual'nyje problimy sovremennogo jazykovogo obrazovanija: teorija i praktika : sb. nauch. tr. po matierialam Vtoroj Miezhdunar. nauch.-prakt. konf., Voroniez, 27–28 fievr. 2014 g. / Voroniez. gos. un-t. – Voroniez, 2014. – S. 345–353.

6. Klimovich, N. I. Kompientnostno-praktichieskaja mietodika obucheniya riefierirovaniju inojazychnogo tieksta / N. I. Klimovich // Lingvostranoviedieniye: mietody analiza, tiekhnologija obucheniya : sb. st. VIII miezhvuz. sieminara po lingvostranoviedieniye : v 2 ch. – M. : MGIMO-Universitet, 2001. – Ch. 1 : Jazyki v aspiktie stranoviedeniya. – S. 185–195.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 29.12.2022*

УДК 784.5(476)

**Алла Антоновна Свиридович**

доц. каф. хоровой музыки

*Белорусского государственного университета культуры и искусств***Alla Sviridovich***Associate Professor of the Department of Choral Music  
of Belarusian State University of Culture and Arts***ХОРОВЫЕ СОЧИНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ БЕЛОРУССКИХ КОМПОЗИТОРОВ  
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ  
ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ**

*Рассматривается важный аспект современной музыкальной педагогики в Беларуси – формирование национального сознания детей и молодежи. В качестве педагогического материала приводятся хоровые сочинения современных белорусских авторов 1980 – 2010-х гг. (С. Бугасова, В. Войтика, Д. Долгалева, В. Курьяна, Л. Мурашко, В. Серых). Определяется патриотическая направленность этих хоровых композиций, анализируется их тематика, образный строй, музыкальный стиль и средства музыкальной выразительности с позиций формирования национального самосознания детей и молодежи. Большое внимание уделено современным нотным изданиям белорусской хоровой музыки. Многие хоровые произведения, рассмотренные в статье, вводятся в научный обиход впервые, что составляет новизну исследования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования патриотических взглядов современной молодежи, а также недостаточной искусствоведческой изученностью хоровых произведений белорусских авторов.*

**Ключевые слова:** хоровые сочинения белорусских композиторов, современная белорусская музыка, хоровая музыка, национальное самосознание.

***Choral Works by Contemporary Belarusian Composers  
as a Means to Form the National Consciousness of Children and Youth***

*The article is dedicated to the important aspect of the modern musical pedagogy in Belarus – the shaping of the national consciousness of children and youth. As the pedagogical material the author cites choral compositions of modern Belarusian authors of 1980 – 2010s (S. Bugasov, V. Voitik, D. Dolgalev, V. Kuryan, L. Murashko, V. Serih). The author reveals the patriotic attitude of these choral compositions, analyzes their themes, figurative structure, musical style and means of musical expression from the position of formation of national consciousness of children and youth. Much attention in the article is paid to modern musical editions of Belarusian choral music. Many choral works described in the article are introduced into the scientific language for the first time, which constitutes the scientific novelty of the study. Relevance of the research is conditioned by the necessity of formation of patriotic views of contemporary young people, as well as by the insufficient research of choral works of Belarusian authors.*

**Key words:** choral works of Belarusian composers, modern Belarusian music, choral music, national consciousness and identity.

**Введение**

Хоровая музыка занимает важное место в жизни белорусского народа, передавая опыт эстетического и духовно-нравственного отношения к окружающей действительности. В современной Беларуси хоровая музыка и хоровое исполнительство становятся одним из средств для решения актуальной государственной задачи, обозначаемой как формирование национального самосознания белорусских детей и молодежи. Именно хоровое пение, тесно связанное со словом и предполагающее массовое исполнение, в настоящее время привлекает все большее внимание не только исполни-

телей и организаторов различных концертных программ, фестивалей и конкурсов, но и исследователей, изучающих различные аспекты белорусской хоровой музыки. К числу научных исследований, посвященных жанровому спектру и средствам музыкальной выразительности белорусской хоровой музыки XX – начала XXI в., относятся работы Г. Цмыг, Т. Мдивани, В. Черняк, И. Матюхова и других авторов. Вместе с тем многие аспекты белорусской хоровой музыки до сих пор остаются мало исследованными и требуют детального изучения. В частности, недостаточно исследованной является роль белорусских хоровых произведений в

процессе формирования национального самосознания детей и молодежи.

Цель статьи – рассмотреть хоровые произведения современных белорусских композиторов как средство формирования национального самосознания детей и молодежи.

### **Обзор белорусской хоровой музыки патриотической направленности**

Хоровая музыка, тесно связанная с текстом и отличающаяся массовостью исполнительских составов, обладает большой силой нравственно-эстетического воздействия на слушателей и на участников хоров. В современной Беларуси хоровое пение занимает важное место в сфере общего и специального музыкального образования: детские хоры организуются в общеобразовательных школах и гимназиях с музыкальным уклоном, в музыкальных колледжах и колледжах искусств, в высших учебных заведениях.

В репертуаре современных детских и молодежных хоров Беларуси важное место занимают произведения белорусских композиторов. Включение этих сочинений в учебные и концертные программы способствует выработке положительного отношения к белорусской национальной культуре, искусству и творчеству нашего народа. Разучивая произведения белорусских композиторов, учащиеся не только расширяют свой кругозор, но и эмоционально переживают художественные идеи, воплощенные в музыке соотечественников. Лучшие образцы современной белорусской музыки для хора способствуют формированию национального самосознания подрастающего поколения, закладывая базу для осознания ценности и самобытности музыкального искусства Беларуси.

К числу наиболее ярких современных композиторов, ставших авторами многочисленных сочинений для детских и молодежных хоров, относятся А. Безенсон, С. Бугасов, М. Васючков, В. Войтик, Д. Долгалев, В. Курьян, Л. Мурашко, В. Серых, Г. Сурус, Л. Шлег и др. Хоровые сочинения перечисленных авторов значительно различаются по образному строю и музыкальному стилю, однако объединяются общим стремлением к созданию гармоничной художественной картины мира, отталкиваясь от ко-

торой можно воспитать достойное подрастающее поколение белорусов.

Популяризации хорового творчества современных белорусских композиторов в начале XXI в. способствовали издания учебно-методических пособий и репертуарных нотных сборников [1–4], в которые вошли лучшие образцы хоровой музыки для детских и молодежных хоров. Многие произведения белорусских авторов в этих сборниках были опубликованы впервые.

В сборники «Гукі Бацькаўшчыны» [1] и «Звініць званок» [2] вошли сочинения таких белорусских авторов, как Е. Атрашкевич, А. Безенсон, В. Войтик, А. Даньшова, Д. Долгалев, В. Курьян, А. Козлова, Л. Мурашко, Э. Носко, В. Прохоров, В. Серых, Л. Симакович, А. Чиркун. Также сюда включены обработки белорусских песен М. Дриневским, А. Ращинским, М. Васючковым, А. Клеванцом. В состав сборников вошли хоровые сочинения разных уровней сложности, дополненные методическими замечаниями, ценными для хормейстеров.

В сборнике «Каціўся вяночак» [3] были опубликованы авторские обработки белорусских народных песен для детских и молодежных хоров (например, хоры «На высокай сасонцы» Л. Симакович, «Ой, лета» А. Клеванца, «Што то за хлопец, што за дзяўчына?» А. Ращинского и др.).

В учебно-методическом пособии «Век маладосці» [4] представлены 12 хоровых циклов белорусских композиторов, предназначенных для исполнения молодежными хоровыми коллективами средних и высших специальных учебных учреждений культуры и искусства. Нотные материалы сборника «Век маладосці» предваряются развернутым теоретическим разделом, в котором содержатся сведения об авторах хоров, а также важные методические рекомендации для хормейстеров.

Наряду с перечисленными изданиями белорусской хоровой музыки были опубликованы авторские хоровые сборники Е. Атрашкевич, С. Бугасова, М. Васючкова и других композиторов, что значительно облегчило работу хормейстеров по подбору белорусского репертуара. Наиболее полные списки хоровых сочинений современных белорусских авторов представлены в справочном издании «Композиторы Беларусі» Т. Мдивани и В. Гудей-Каштальян [5].

### Темы и образы хоровых произведений современных белорусских композиторов

Формирование национального самосознания детей и молодежи посредством белорусской хоровой музыки происходит через обращение к особой тематике, способствующей пробуждению нравственно-патриотических чувств и акцентирующей самобытность белорусского народа.

В первую очередь национальное самосознание формируется через обращение к древнейшему пласту песенного фольклора белорусов. Именно хоры современных белорусских композиторов на *фольклорную тематику* способствуют формированию «генетического кода» подрастающего поколения, бережно относящегося к историческому и культурному наследию прошлого своей страны. Положительный опыт знакомства с белорусским фольклором в юные годы становится залогом уважения к самобытным национальным традициям своего народа, а также помогает обозначить свою принадлежность к белорусской культуре.

Современные белорусские композиторы в своих хоровых произведениях по-разному интерпретируют фольклорные первоисточники. Наиболее распространенными методами работы композиторов с фольклорным материалом являются:

1) обработка народных напевов при помощи современных средств гармонии и фактуры с большей или меньшей степенью сохранности оригинальных мелодий («Ой, у полі туманочак» М. Дриневского, «Ой, сышліся мужыкі» А. Ращинского, «Як выведу луку» М. Васючкова, «Госці на двор едуць» А. Безенсон и др.);

2) создание авторских мелодий на фольклорные тексты (хоры на народные тексты «Ой, дзе ж мы ходзім» Э. Носко, «Дзявочая размова» и «Ой, ты поле мае» С. Бугасова, «Каравай, каравай» А. Литвиновского, «Ішла Купала» и «Вяснянка» Л. Симакович).

Наибольшей близостью к фольклорным первоисточникам отличаются хоровые обработки белорусских народных песен А. Клеванца («Ой, лета», «Наша жыта», «Каціўся вяночак», «Лятуць два лебедзі», «А ты, вясна»), в которых композитор не только имитирует приемы народного исполнительства (форшлаги, глиссандо, пение

с бурдоном), но и стремится наиболее точно сохранить аутентичную народную мелодию. Создавая авторские мелодии на фольклорные тексты, белорусские композиторы сохраняют отдельные стилистические признаки народно-песенной традиции, а именно: обращаются к диатоническим ладам, узкообъемным мелодиям, формульности мелодического материала, приемам народного хорового исполнительства (пение в терцию или с бурдоном).

Формированию чувства любви к Родине, которое является обязательной составляющей национального самосознания, способствуют хоровые сочинения *патриотической тематики*, в которых прославляется Беларусь. В качестве текстовой основы для таких хоров-гимнов обычно избираются тексты белорусских поэтов, воплотивших образы трудолюбивого белорусского народа, природы и городов Беларуси, выдающихся деятелей белорусской истории и др. Музыкальный язык таких хоров в большинстве случаев приближается к стилистике советской массовой песни, что делает их доступными для освоения хорами различного исполнительского уровня. Характерными чертами мелодий таких хоров становятся песенная мелодика, опора на классическую тональность, частое использование восходящих секстовых ходов, ритмическая регулярность, а также изложение темы в унисон или с терцовым удвоением. Наиболее яркими примерами белорусских хоров на патриотическую тематику являются хоры «Мой край» С. Бугасова на слова В. Вербы, «Беларусь» Д. Долгалева на слова В. Витки.

В более камерном лирическом ключе тема любви к Родине представлена в хоре Л. Мурашко «Бацькаўшчына» на слова В. Короткевича, а также в песнях Л. Захлевноного «Дарога ля жыта» на слова В. Жуковича и «Признанне» Л. Мурашко на слова Т. Мельченко.

К числу гимнов-мотивов о Родине относится хор «Малітва» В. Курьяна на слова Я. Купалы, в музыкальном языке которого присутствуют аллюзии на каноническое церковное пение, которое в авторском прочтении композитора приобретает ярко выраженную эмоциональность.

*Военно-патриотическая* тематика ярко раскрывается в хоровых сочинениях Е. Атрашкевич на слова В. Жуковича: в хо-

ровом цикле «Дарогамі вайны і перамогі» и в хоре «Сучасная балада». В этих произведениях господствуют драматические лирико-психологические образы, подчеркивающие трагичность войны как общечеловеческой катастрофы.

Особое место в творчестве современных белорусских композиторов занимают пейзажные хоры, посвященные теме природы родного края. *Пейзажная тематика* находит разнообразное претворение в хоровой музыке: она воплощается в крупных хоровых циклах («Пейзажныя замалёўкі» Е. Атрашкевич на слова Т. Мушинской, «Чатыры пары года» С. Бугасова на слова Я. Купалы, С. Граховского и П. Колбыки) или в отдельных камерных лирических хорах («Ніцыя вербы» Н. Литвина на слова С. Климкович, «Лясная калыханка» В. Войтик на слова С. Климкович, «Летні вечар» В. Серых на слова И. Никитина). Традиционный символ белорусской земли – птица – представлен в хоровых произведениях «Летит журавль» А. Безенсон на слова Г. Шилкиной и «Ружовы бусел» Н. Литвина на слова С. Климкович.

Обращаясь к теме белорусской природы, композиторы используют современные приемы хорового письма, стремясь воссоздать колорит того или иного пейзажа. К числу хоровых композиций с ярко выраженным живописным характером относятся сочинения, посвященные зимнему пейзажу: хоры «Завіруха» и «Пейзажныя замалёўкі» Е. Атрашкевич, а также «Зіма» из цикла «Чатыры пары года» С. Бугасова. В этих хорах композиторы при помощи триольных фигураций, диссонирующих гармоний и хроматических последовательностей в мелодиях стремились воссоздать сцену зимней бури со снегопадом и метелью. В хоре С. Бугасова «Зімовы лес» на слова Г. Дмитриева, наоборот, изображен спокойный морозный день в белорусском лесу.

Колорит пейзажа в музыке передается при помощи колких диссонирующих созвучий, будто застывших в морозном воздухе, а также при помощи повторяющихся трехзвучных мотивов.

С конца 1980-х гг. в хоровом творчестве белорусских композиторов начинает последовательно развиваться *религиозная тематика*, воплотившаяся в духовной музыке, предназначенной для исполнения в

церкви или в светской концертной практике. Авторами хоров на религиозную тематику для детей и молодежи стали такие белорусские композиторы, как А. Безенсон, Л. Шлег, М. Васючков, С. Бугасов и др., ориентирующиеся на традиции русского хорового пения XIX в. с классическими гармониями, постоянным четырехголосием и моноритмией голосов. Гуманистические идеалы христианского мировоззрения, воплотившиеся в этих хорах, способствуют не только нравственному развитию подрастающего поколения, но и формированию национального самосознания, ориентированного на традиционные христианские ценности, на протяжении многих веков определявшие нравственный облик белорусского народа.

В хоровом творчестве белорусских композиторов особое место занимает *детская тематика*, наиболее близкая и доступная для мироощущения школьников. В таких хорах находят претворение такие особенно важные для детей образы, как образ матери («Маці» Е. Атрашкевич на слова В. Жуковича, «Любая матуля» А. Чиркуна на слова Л. Пранчака, «Мамачка» А. Безенсон на слова Л. Пранчака), школы («Азбука» А. Даньшовой на слова Ю. Тувима), игрушек («Папяровы змей» А. Безенсон на слова Т. Мушинской), природы («Журавінка» Н. Литвина на слова И. Титовца), животных и птиц («Дружок» А. Чиркуна на слова И. Титовца, «Ластаўка» В. Серых на слова И. Никитина, «Выйшаў бусел пагуляць» А. Даньшовой на слова М. Танка). Для таких хоров характерны простота музыкального языка, естественность голосоведения, несложные гармонии, а также обязательное фортепианное сопровождение, облегчающее исполнение и подчеркивающее эмоциональное содержание музыки.

### Заключение

Таким образом, хоровая музыка в современной Беларуси играет важную роль не только для развития национальной культуры и искусства, но и для формирования белорусского национального самосознания детей и молодежи. Поэтому особое значение имеют хоровые композиции на фольклорную, героико-патриотическую, пейзажную и духовно-нравственную тематику.

Хоровые сочинения белорусских композиторов для детских и молодежных хоров в зависимости от своего художественного содержания способствуют развитию чувства любви к Родине, созданию позитивного

отношения к традиционной культуре, акцентируют внимание на красоте белорусской природы, а также закрепляют в памяти подрастающего поколения важные события из истории Беларуси.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гукі Бацькаўшчыны. Харавыя творы беларускіх кампазітараў : вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў агульнаадукац. школ (класаў) з муз. і агульнаэстэтыч. кірункамі / уклад. А. А. Свірыдовіч. – Мінск : Тэхнапрынт, 2004. – 216 с.
2. Звініць званок: харавыя творы беларускіх кампазітараў / уклад. А. А. Свірыдовіч. – Мінск : А. М. Вараксін, 2014. – 100 с.
3. Каціўся вяночак. Беларускія народныя песні : рэпертуар. зб. / уклад. і метад. рэкамендацыі А. А. Свірыдовіч. – Мінск : А. М. Вараксін, 2006. – 72 с.
4. Век маладосці : харавыя цыклы беларускіх кампазітараў : вучэб.-метад. дапам. для настаўнікаў спец. вучэб. прадметаў муз. накіраванасці / уклад. А. А. Свірыдовіч. – Мінск : Зорны верасень, 2009. – 188 с.
5. Мдивани, Т. Г. Композиторы Беларуси / Т. Г. Мдивани, В. Г. Гудей-Каштальян ; предисл. Т. Г. Мдивани. – Минск : Беларусь, 2014. – 479 с.

#### REFERENCES

1. Huki Bac'kaushchyny. Kharavyja tvory bielaruskikh kampazitarau : vucheb.-mietad. dapam. dla настаunikaу аhуl'naadukac. shkol (klasau) z муz. і аhуl'naestetych. kirunkami / uklad. А. А. Svirydovich. – Minsk : Tekhnaprynt, 2004. – 216 s.
2. Zvnic' zvanok : kharavyja tvory bielaruskikh kampazitarau / uklad. А. А. Svirydovich. – Minsk : А. М. Varaksin, 2014. – 100 s.
3. Kaciusia vianochak. Bielaruskija narodnyja piesni : repiurtuar. zb. / uklad. і mietad. rekamiendacyi А. А. Svirydovich. – Minsk : А. М. Varaksin, 2006. – 72 s.
4. Viek maladosci : kharavyja cykly bielaruskikh kampazitarau : vucheb.-mietad. dapam. dla настаunikaу spiec. vucheb. pradmietau муz. nakiravanasci / uklad. А. А. Svirydovich. – Minsk : Zorny vierasien', 2009. – 188 s.
5. Mdivani, T. G. Kompozitory Bielarusi / T. G. Mdivani, V. G. Gudiej-Kashtal'jan ; priedisl. T. G. Mdivani. – Minsk : Bielarus', 2014. – 479 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 31.01.2023*

УДК 379.8.093 82-21 (510)-048.35

**Лю Цзин**

канд. пед. наук, доц. каф. теории и истории искусств  
Белорусской государственной академии искусств

**Liu Jing**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and History Arts  
of Belarusian State Academy of Arts  
e-mail: liu.chn@outlook.com*

## НАСЛЕДИЕ ДИДАКТИКИ ТРАДИЦИОННОГО ТЕАТРА КИТАЯ И СПЕЦИФИКА ЕЕ МОДЕРНИЗАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Анализ наследия традиционного театра Китая выявил изначальное преобладание в его дидактике репродуктивных и объяснительно-иллюстративных методов, а рассмотрение специфики ее модернизации на современном этапе констатирует появление проблемных, поисковых и исследовательских методов обучения. Подробно освещены традиционные синтетические разновидности театра Китая с учетом ряда видов искусства, объединенных в них: вокальной и оркестровой музыки, поэзии, циркового и боевого искусств, архитектуры, живописи и декоративно-прикладного искусства. Рассмотрено значение пекинской оперы как общечеловеческого наследия, охраняемого ЮНЕСКО, а также феномена, сохраняющего традиционную театральную дидактику страны.*

**Ключевые слова:** дидактика традиционного театра Китая, Цзяо Фан, пекинская опера, Мэй Ланфань, список нематериального культурного наследия ЮНЕСКО.

### *The Heritage of the Didactics of the Traditional Theater of China and the Specifics of Its Current Modernization*

*An analysis of the heritage of the traditional theater of China revealed the initial predominance of reproductive and explanatory-illustrative methods in its didactics, and at the present stage, the emergence of problematic, search and research teaching methods. We cover in detail the traditional synthetic varieties of Chinese theater, taking into account the number of art forms combined in them: vocal and orchestral music, poetry, circus and martial arts, architecture, painting and arts and crafts. We consider the significance of Peking Opera as a universal heritage (protected by UNESCO), as well as a phenomenon that preserves the traditional theatrical didactics of the country.*

**Key words:** didactics of Chinese traditional theater, Jiao Fang, Peking Opera, Mei Lanfan, UNESCO Intangible Cultural Heritage List.

#### **Введение**

Развитие китайского театра связано с пятитысячелетним культурным наследием страны, а также с эстетическим выбором, определяемым современным дискурсом ее развития. Театр Китая – наследие доимператорского (III тыс. до н. э. – III в. до н. э.) и императорского (III в. до н. э. – 1911 г.) периодов истории, актуальное и в период «нового Китая» (1911 г. – настоящее время) [1]. Как явление, объединяющее временные и пространственные искусства, он является средством выражения поэзии, музыки (арии, речитативно-голосовые монологи и диалоги, аккомпанемент), циркового и боевого искусств (акробатические и боевые сцены), архитектуры, живописи и декоративно-прикладного искусства (сценография, грим, костюм). В нем образ и смысл действия объ-

единены общими символами, метафорами и нарративом, воспринять и передать которые можно после особой подготовки. Даже сегодня он зависит от традиционной дидактики (закономерностей усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений в процессе обучения), которая его во многом и сохраняет.

Отдельные аспекты генезиса и развития наследия китайской театральной культуры описали Б. Л. Рифтин, С. А. Серова, Н. А. Спешнев, Лии Чао, С. М. Эйзенштейн и другие авторы.

Цель данного исследования – охарактеризовать наследие дидактики традиционного театра Китая, а также особенности ее модернизации и охраны на современном этапе.

### Основная часть

Театр как вид искусства несет в мир свою поэтику (комплекс художественно-эстетических и стилистических качеств, определяющих его сущность). Помимо абстрактных образов, архетипов и символов в нем всегда есть реальность, позаимствованная у повседневной жизни народа. При этом в театральном действе метафорически происходит «пересечение миров»: жизнь становится воображаемой реальностью, а элементы вымышленной реальности – жизнью. В театре Китая, сохранившем связь с архаичными паратеатральными формами, предшествовавшими основанной исключительно на литературном произведении европейской драме, эта особенность крайне сильна, поэтому тут важно не только слышать, но и видеть изображаемое на сцене. Его главное правило: все участники действия должны не только владеть актерским мастерством, быть пластичными (танцевать и иметь навыки боевых искусств), но и обладать музыкальным талантом. И привыкшие к преимущественно вербальному театру европейцы называют театр Китая «оперой»: куньшанской, пекинской, тибетской и т. д. Собирабельные и сверхъестественные образы китайских пьес (боги, феи, оборотни, астральные тела, цветы, духи природы), особенно если они «вплетены» в кружево реальной жизни (где действуют правители, воины, злодеи, влюбленные красавицы и герои), позволяют вести «многоканальное» общение со зрителем, когда он является не только реципиентом (созерцает и обдумывает), но и участником представления (интерактивно реагирует на него), что и предполагает поэтика традиционного театра. При этом реальность упреждает будущее, действительность отсылает к памяти прошлого, и все вместе формирует мировоззренческие ценности (представления о месте и роли человека в мире), которые передавались из поколения в поколение нашего народа для сохранения его идентичности и адаптации к окружающему миру. Естественно, что, зависящая от этого вида поэтики, дидактика театра Китая имеет свои особенности.

Как свидетельствуют письменные источники доимператорского и императорского периодов, долгое время театр Китая (который фиксировался с III в. в описаниях

оперы «Цзанцзюнь») демонстрировал изначальное преобладание в его дидактике *репродуктивных* (ученик выполняет действия по показанному учителем образцу) и *объяснительно-иллюстративных* (учитель сообщает информацию, а ученик ее воспринимает) методов. Уже первая описанная система дидактики театра Китая VIII в. это подтверждает. Ее концепцию заложил бодыхай династии Тан (VII–X вв.) Мин-Хуан. Он учредил школу для артистов «Цзяофан» («Грушевый сад»). Она была создана при одноименной труппе, которой покровительствовал император Сюань-цзун (712–755). В этом учебном заведении преподавали мастера сцены, и, пока артист учился, его гонорар получал мастер. Обучали с 8-летнего возраста; в программу входили акробатика, фехтование, вокал и т. д.; начинались занятия с рассветом, когда мастера выводили учеников на акробатический тренинг, а сам процесс обучения был довольно изнурительным. Для китайского театра было характерно строгое гендерное деление: в труппу входили либо только мужчины (которые играли и женские роли), либо (позднее) только женщины. Мужчины, призванные играть фей и красавиц, терпели боль от забинтованных (для уменьшения размера) ног, с помощью специальных диет и костюмов достигали максимальной «похожести» на женщин. Ученики долго заучивали тексты пьес и песен, использовали сложные упражнения для укрепления голоса. Такая подготовка способствовала созданию особой субкультуры актеров – основы профессиональных трупп в ряде регионов страны.

В XII–XIV вв. на муниципальных рынках, в домах союза торговцев (где часто ставили спектакли) в ряде провинций Китая появились короткие пьесы, созданные по мотивам местных устных историй и легенд, что привело к появлению полноценных драматических представлений – т. н. «Юаньской драмы» и «Наньси» [2]. Дальнейшее развитие привело к формированию (в XIV–XIX вв.) двух разновидностей театра: иянского (*чьей аудиторией были все слои общества*) и куньшанского (*элитарного, ориентированного на аристократию*). Производные от них особые типы театра: драма «Куньшань Куньцзюй» (XVI в.) и пекинская музыкальная драма «Цзинцзюй» (XVIII в.), –

избавившись от региональных особенностей, стали общенациональными [3].

Действительно, сформировавшаяся на протяжении довольно долгого периода, но вступившая в XVIII в. в первый период расцвета на сценических площадках Пекина драма, известная как «Цзинси», или «Цзинцзюй» (ее название, написанное иероглифами 京戲, переводится как «столичная»), обобщила национальные театральные традиции. Она является эталоном, а также хранителем наследия т. н. «пекинской оперы» – музыкальной драмы, ставшей общенациональной, – «визитной карточкой» театра Китая, ведь кроме Пекина, она распространилась в Цянцзине, Шанхае, Гонконге, на Тайване и т. д. Она стала мегапопулярной «на закате» имперской династии Цин (1644–1911) и пользовалась любовью не только у простонародья и среднего класса (на сценах рыночных площадей, домов сою-

за торговцев, чайных, ресторанов и специально возведенных городских театров), но и во дворце императора: члены царской семьи, а также сановники любили ее смотреть. Дворец предоставлял сцену, костюмы, грим и декорации.

Особенно успешным было участие оперы в празднике по случаю 50-летия императрицы-регента Цы Си (1839–1908), последовательно покровительствовавшей этому жанру. Цы Си (рисунки 1) вошла в историю как правитель, отменивший телесные наказания и мучительный обычай бинтования ног у девочек, а также введший всеобщее избирательное право и реформировавший образование в направлении общемировых стандартов. Цы Си возвела трехэтажный театр для пекинской оперы, приглашала к своему двору ее мастеров, причем многие из них жили, учились и преподавали во дворце.



Рисунок 1 – Цы Си, покровительница пекинской оперы

Рисунок 2 – Мэй Ланьфань, В. Э. Мейерхольд, С. М. Эйзенштейн на гастролях пекинской оперы в СССР, 1935

Рисунок 3 – Яо Юйфу, Цзян Мяосянь, Мэй Ланьфань в сцене из спектакля «Улыбка, купленная дорогой ценой»

Чтобы стать артистом пекинской оперы, претенденты проходили долгое ученичество. До XX в. актеры-мастера отбирали учеников среди детей и обучали их семь лет по контракту с родителями. Поскольку мастер полностью обеспечивал ученика, у которого образовывался долг перед учителем, погашаемый позже за счет доходов от карьеры ученика. Обучение проходило в школах при труппах. Учащиеся вставали в пять утра на первый акробатический тренинг, днем обучались боевым искусствам и мастерству актера, а по вечерам выступали в уличных театрах. Если они допускали ошибки во время таких выступлений, всю труппу нака-

зывали бамбуковыми палками. Лучшие актеры со временем становились исполнителями главных ролей, менее талантливые – участниками массовых батальных сцен и музыкантами оркестра.

Хотя музыкантами становились не самые одаренные артисты, огромное значение в театральной дидактике Китая играла как раз музыка, что отмечено уже в описании школы «Цзяо-фан». Это не случайно, поскольку подробные сведения о музыке и пении в Китае относятся уже ко временам династии Цинь (221–206 гг. до н. э.), что наряду с описанием удовольствия от музыки философа Конфуция (551–479 гг. до н. э.),

игравшего на «царе всех инструментов» гуцине [4], щипковом 7-струнном музыкальном инструменте, свидетельствует о природной приверженности китайцев музыкальному искусству.

Оркестр пекинской оперы, имеющий истоки в рыночных (а рынки древности – это центр ежедневной коммуникации и активности людей) паратеатральных действиях (вначале музыканты сидели там перед висащем над рыночной сценой занавесом, а позднее переместились к ее боковому краю), состоял из двух групп: «вэньчан» (струнные и духовые) и «учан» (ударные). Актеры пекинской оперы обучались пению под аккомпанемент группы «вэньчан», а также сценическому движению и навыкам боя под аккомпанемент группы «учан».

Выходивший к зрителям под контрастную музыку, облаченный в яркий костюм артист оперы сразу притягивал внимание зрителей. Характер персонажа можно было отследить не только по актерской игре, но и по гриму (гримироваться учеников-актеров с помощью репродуктивного метода также обучали мастера, а сам процесс занимал до полутора часов). В зависимости от цвета грима зрители могли определить типаж роли: например, красный грим говорил о верности и честности героя, золотой использовали для мифических героев и т. д. Цвет костюма также был символичен: императоры и их семьи носили желтые одежды, высокопоставленные чиновники – фиолетовые, лица высокого ранга или носители добродетели – красные, низшие чиновники – синие, молодые персонажи – белые, старики – белые, коричневые или оливковые, остальные персонажи носили черные одежды.

Можно назвать четыре категории (амплуа) ведущих актеров пекинской оперы:

1) «шэн» (生) – *главствующие мужские персонажи пьесы*, среди которых могли быть бог войны, император, молодой герой-любовник, симпатичный интеллектуал;

2) «дань» (旦) – *женские персонажи* (от воительниц и знатных дам до старушек и сметливых красавиц из народа), роли которых до конца XX в. исполняли исключительно актеры-мужчины;

3) «цзин» (净) – *серьезные мужские персонажи*, чаще всего храбрые военачальники, благородные мужественные герои;

4) «чоу» (丑) – *клоуны, комические добродушные положительные герои либо коварные, но недалекие комические злодеи*.

Очевидно, что все четыре амплуа требовали особой дидактики. Китайский театр долго хранил гендерное правило, согласно которому в постановках участвуют только мужчины, поэтому подготовка актеров для амплуа «дань», например, требовала полного гендерного перевоплощения на сцене. Известный исполнитель амплуа «дань» Вэй Чаншэн (1744–1802) разработал технику «цай цяо» («ложной ноги»), чтобы точно имитировать скромную походку китайских женщин. При подготовке актеров амплуа «шэн» обращалось особое внимание на приобретение навыка виртуозного пения в высокой теситуре; амплуа «цзин» – на выработку мощного голосового посыла, навыка виртуозной акробатики, а также навыков боя (с различными видами бутафорского оружия); амплуа «чоу» – на развитие речевой и певческой импровизации на злободневные для зрителя темы, на овладение приемами гротеска, буффонады и т. д. Сюжеты пьес в основном основывались на известных во всех слоях китайского общества средневековых романах «Троецарствие» (XIV в.), «Речные заводи» (XV в.), «Путешествие на Запад» (XVI в.), «Цветы сливы в золотой вазе» (XVII в.) [5, с. 14].

С наступлением периода «нового Китая» после Синхайской революции (1911), когда была свергнута последняя императорская династия, пекинская опера получила современное направление «Сяньдайцзинцзюй» и вступила во второй период расцвета (1920–1930-е гг.), ознаменовавшийся формированием четырех ее школ: «Мэй», которую основал Мэй Ланьфань (1894–1961); «Шан», основатель – Шан Сяюнь (1900–1975); «Чэн», основатель – Чэн Яньцю (1904–1958); «Сюнь», основатель – Сюнь Хуэйшэн (1900–1968). Каждая школа была представлена труппой известных артистов и их учеников, выступавших в Пекине и Шанхае.

Мэй Ланьфань был первым мировым популяризатором пекинской оперы: он гастролировал в Японии (1919 г.), США (1930 г.) и СССР (1935 г.). Во время советских гастролей Мэй Ланьфань встречался с К. С. Станиславским, В. И. Немировичем-Данченко, В. Э. Мейерхольдом (рисунок 2), а также

рядом западноевропейцев, среди которых был Б. Брехт, специально приехавший в СССР, чтобы оценить пекинскую труппу; в США Мэй встречался с Ч. Чаплиным. Система китайской театральной игры получила признание во всем мире, а талант Мэй Ланьфаня и пекинская опера потрясли мир и стали общепризнанными эстетическими символами, Режиссер С. М. Эйзенштейн снял о них фильм и написал статью «Чародею Грушевого сада» [6].

Хотя в «Сяньдайцинцзюй» иногда использовались современные костюмы и декорации, а также появлялась революционная тематика, подготовка актеров во многом оставалась традиционной, но постепенно совершенствовалась и творчески обобщалась (телесные наказания учеников в 1911 г. были отменены). Всемирное признание мастерства школ пекинской оперы периода «нового Китая» свидетельствует о появлении в их дидактике *проблемных, поисковых (эвристических)* методов обучения, предполагающих *постановку учителем какого-либо вопроса и поиск учеником ответа на него, когда ученик не получает «готовых» знаний, но активно участвует в поиске решения, тем самым развивая свои способности* [7].

Очевидцы зарубежных гастролей периода второго расцвета пекинской оперы отмечали, что «она воздействует на зрителя в максимально условной форме, и это открывает простор воображению. Актеры изображают не формальное, внешнее сходство с персонажами, а концепцию, идею, символ, что позволяет зрителю домысливать за него остальное. Так, актер в амплуа *дань* играет не конкретную женщину, а идею женственности» [6], а в изображении цикла вегетации цветов символически обыгрывается идея гармонии и вечности мироздания.

В процессе знакомства с театром Запада традиционная символика и эстетика китайского театра обогащалась, но не утрачивала своей историчности и аутентичности элементов представления (рисунок 3). Мэй Ланьфань рассказывал, как в дискуссиях и «брейн-рингах» с коллегами и учениками он расширял репертуар (пьесы «Чан-э убегает на Луну» и «Линь Дай-юй хоронит цветы» по роману XVIII в. «Сон в красном тереме»), «шлифовал» аутентич-

ность сценического костюма (шелковые накидки, нефритовые украшения, шпильки с жемчугом) и сценографию (ловля светлячков и бабочек, срезание цветов серпом) своей труппы [8].

Во время Второй японо-китайской войны (1937–1945) у пекинской оперы были не самые удачные времена: многие актеры в знак солидарности со страданиями своего народа годами не выходили на сцену. После провозглашения КНР в 1949 г. Мэй Ланьфань стал директором Большого театра пекинской оперы и Пекинского института по изучению китайской оперы. Главной заслугой мастера было не столько ознакомление с этим жанром иностранцев, сколько то, что в самом Китае пекинская опера стала считаться высоким искусством [6].

Время «культурной революции» (1967–1977) оказалось сложным для театрального развития Китая, но уже с 1978 г. вместе с политикой «реформ и открытости» пекинская опера получила мощную поддержку правительства. Сейчас в реконструированном в 1996 г. Большом театре «Чанъань» (长安大戏院) непрерывно идут спектакли. Театр имеет хорошую акустику, управляемые компьютерами декорации, субтитры, а также музей костюмов и реквизита. Специальный конкурс любителей пекинской оперы ежегодно привлекает сотни исполнителей – носителей ее наследия.

В театральном образовании Китая рубежа XX–XXI вв. будущие актеры сами выбирают ремесло, проходят сложное обучение и выпускаются компетентными специалистами, но обучение из школ при труппах переместилось в профильные колледжи и академии (Центральная академия драмы в Пекине, Пекинская киноакадемия, Шанхайская театральная академия и т. д.). Последовательность обучения почти не изменилась, ведь поэтика и атрибуты традиционного представления остались прежними, поэтому и в наши дни профессиональных актеров в Китае называют «ученики Грушевого сада». Современная дидактика основана на традиционной: сначала обучают акробатике, а затем пению, гриму и жестам. Преподавание ведется по разным направлениям школ исполнительского мастерства: «Мэй», «Чэн», а также школы Ма Лянляна (1901–1966) и Ци Линьтуна (1895–1975). Ранее студенты обучались только исполнительскому искус-

ству, но сейчас они посещают академические (лекционные и семинарские) занятия.

Современный китайский театр получил новый импульс своего развития, когда на его подмостки вышли женщины, которые обогатили и украсили его. Модернизация дидактики традиционного театра Китая на современном этапе констатирует появление не только *проблемных и поисковых*, но также *исследовательских* методов обучения (*учитель совместно с учеником определяет проблему, знания для разрешения которой ученик самостоятельно добывает в ходе отбора оптимального способа и направления действий для достижения результата*). В дидактике театра Китая эта тенденция нашла выражение в создании школы теории перформанса (для повышения качества выступлений, использования современных элементов с целью привлечения новой аудитории и постановки пьес, выходящих за рамки традиционной пекинской оперы), обучении художественному администрированию и киноведению, ведь персонажи китайского театра – постоянные герои международных кинематографических бестселлеров (фильмы «*Блюз Пекинской оперы*», «*Прощай, моя наложница*»), ряда комиксов и аниме-сериалов, введенных в моду американцами и японцами.

В XXI в. мир стремительно меняется. Высокий уровень научно-технического развития, компьютерных и информационных технологий предлагает для популяризации искусства новые возможности, что приводит к возникновению новых форм масс- и арт-медиа. И пекинская опера стала одной из «визитных карточек» Китая. В 2010 г. она в список ЮНЕСКО нематериального культурного наследия человечества. Наряду с пекинской оперой в список культурного наследия человечества от КНР также были включены опера «*Куньцзюй*» (2001, 2008), тибетская опера (2009), народная опера «*Юэцзюй*» (2009) – особые виды театра ря-

да регионов Китая, традиций и театральная дидактика которых сегодня охраняются законодательно [11].

Люди со всего мира, желая познакомиться с пекинской оперой, забронировав билеты онлайн, приезжают посмотреть «*Переполюх в небесных чертогах*», «*Легенду о белой змее*» и другие спектакли [9]. Китай сегодня вышел на 4 место в мире по посещаемости туристами и, например, в 2010 г. заработал на туризме около \$ 48,5 млрд [10].

### **Заключение**

Характеризуя наследие дидактики традиционного театра Китая, особенности ее модернизации и охраны на современном этапе можно сделать следующие выводы:

1. В дидактике традиционного театра Китая изначально доминировали *репродуктивные и объяснительно-иллюстративные методы*, которые на протяжении столетий использовались в школах при театральных труппах. Это ярко проявилось в пекинской опере периода ее первого расцвета.

2. Появление *проблемных, поисковых и исследовательских методов* обучения относится к периоду второго расцвета пекинской оперы, когда система китайской театральной игры получила мировое признание.

3. Модернизация дидактики театра Китая при сохранении ее традиционной основы в настоящее время проходит под влиянием специализированных профильных театральных учебных заведений (колледжей, академий) в условиях высокой степени информатизации общества.

4. Верность традиционной поэтике и дидактике, а также совершенствование сценических техник и театральной индустрии с использованием современных средств арт-медиа, новейших компьютерных и информационных технологий позволяют китайскому театру и его дидактике быть востребованными в качестве важной части культурного наследия человечества.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. История Китая – общие сведения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.advantour.com/rus/china/history.htm>. – Дата доступа: 27.09.2022.
2. Китайский театр и опера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.advantour.com/rus/china/culture/theater-opera.htm>. – Дата доступа: 27.09.2022.
3. Серова, С. А. Пекинская музыкальная драма (середина XIX в. – 40-е гг. XX в.) / С. А. Серова. – М. : Наука, 1970. – 194 с.

4. Традиционные китайские музыкальные инструменты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dveimperii.ru/articles/traditsionnye-kitajskie-muzykalnye-instrumenty/>. – Дата доступа: 27.09.2022.
5. Спешнев, Н. А. Китайская простонародная литература: песенно-повествовательные жанры / Н. А. Спешнев. – М. : Наука, 1986. – 320 с.
6. Мэй Ланьфан и Сергей Эйзенштейн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://aoimevelho.blogspot.com/2018/07/blog-post\\_6.html](https://aoimevelho.blogspot.com/2018/07/blog-post_6.html). – Дата доступа: 27.09.2022.
7. Дидактика школьного театра: методы и средства обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://studopedia.ru/14\\_72562\\_didaktika-shkolnogo-teatra-metodi-i-sredstva-obucheniya.html](https://studopedia.ru/14_72562_didaktika-shkolnogo-teatra-metodi-i-sredstva-obucheniya.html). – Дата доступа: 27.09.2022.
8. Лунная фея и похороны цветов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://vk.com/@evil\\_noonas-lunnaya-feya-i-pohorony-cvetov](https://vk.com/@evil_noonas-lunnaya-feya-i-pohorony-cvetov). – Дата доступа: 27.09.2022.
9. Пекинская опера: история, традиции, современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://orsona.ru/2017/11/19/pekinskaya-opera-istoriya-tradicii-sovremennost/>. – Дата доступа: 27.09.2022.
10. Рейтинги Китая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://stranaoz.ru/2008/3/rejtingi-kitaya>. – Дата доступа: 27.09.2022.
11. Ли Чжао. Пекинская опера. Источниковедение и исторический генезис. Лекция по традиционному китайскому музыкальному театру / Ли Чжао. – СПб. : С.-Петерб. консерватория, 2000. – 28 с.

## REFERENCES

1. Istorija Kitaja – obshchije sviedienija [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://www.advantour.com/rus/china/history.htm>. – Data dostupa: 09.27.2022.
2. Kitajskij tieatr i opiera [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://www.advantour.com/rus/china/culture/theater-opera.htm>. – Data dostupa: 09.27.2022.
3. Sierova, S. A. Piekinskaja muzykal'naja drama (sieriedina XIX v. – 40-je gg. XX v.) / S. A. Sierova. – M. : Nauka, 1970. – 194 s.
4. Tradicionnye kitajskie muzykal'nyje instrumenty [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://dveimperii.ru/articles/traditsionnye-kitajskie-muzykalnye-instrumenty/>. – Data dostupa: 09.27.2022.
5. Spieshniev, N. A. Kitajskaja prostonarodnaja litieratura: piesienno-poviestvovatiel'nyje zhanry / N. A. Spieshniev. – M. : Nauka, 1986. – 320 s.
6. Mej Lan'fan i Siergiej Ejzenshtejn [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: [https://aoimevelho.blogspot.com/2018/07/blog-post\\_6.html](https://aoimevelho.blogspot.com/2018/07/blog-post_6.html). – Data dostupa: 09.27.2022.
7. Didaktika shkol'nogo tieatra: mietody i sriedstva obuchienija [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: [https://studopedia.ru/14\\_72562\\_didaktika-shkolnogo-teatra-metodi-i-sredstva-obucheniya.html](https://studopedia.ru/14_72562_didaktika-shkolnogo-teatra-metodi-i-sredstva-obucheniya.html). – Data dostupa: 09.27.2022.
8. Lunnaja fieja i pokhorony cvietov [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: [https://vk.com/@evil\\_noonas-lunnaya-feya-i-pohorony-cvetov](https://vk.com/@evil_noonas-lunnaya-feya-i-pohorony-cvetov). – Data dostupa: 09.27.2022.
9. Piekinskaja opiera: istorija, tradicii, sovriemiennost' [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <http://orsona.ru/2017/11/19/pekinskaya-opera-istoriya-tradicii-sovremennost/>. – Data dostupa: 09.27.2022.
10. Rejtingi Kitaja [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://stranaoz.ru/2008/3/rejtingi-kitaya>. – Data dostupa: 09.27.2022.
11. Lii Chao. Piekinskaja opiera. Istochnikoviedienije i istorichieskij gienezis. Liekcija po tradiconnomu kitajskomu muzykal'nomu tieatru / Lii Chao. – SPb. : S.-Pietersb. konsiervatorija, 2000. – 28 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.02.2023*

УДК 373.5.016:54+373.5.091.313

**Тамара Николаевна Мьякинник***доц. каф. общей химии и методики преподавания химии  
Белорусского государственного университета***Tamara Myakinnik***Associate Professor of the Department of General Chemistry and Methods of Teaching Chemistry  
of Belarusian State University**e-mail: tam.myakinnik@yandex.ru***ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УМЕНИЙ САМОУПРАВЛЕНИЯ  
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ:  
ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ И ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ**

*Представлена практическая реализация и оценка эффективности научно-методического обеспечения как средства формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии в учреждениях общего среднего образования.*

**Ключевые слова:** *самоуправление учебной деятельностью, умения самоуправления, исследование, диагностика, констатирующий этап, формирующий этап, модель формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью, обучение химии, научно-методическое обеспечение, оценка эффективности.*

***Students' Skills Formation of Self-Management of Educational Activities in Teaching Chemistry:  
Practical Implementation and Efficiency Mark***

*The article presents the practical implementation and evaluation of the effectiveness of scientific and methodological support as a means of developing students' skills of self-management by educational activities when teaching chemistry in institutions of general secondary education.*

**Key words:** *self-management of educational activities, self-management skills, research, diagnostics, ascertaining stage, formative stage, model for the formation of students' self-management skills by educational activities, teaching chemistry, scientific and methodological support, performance evaluation.*

**Введение**

На современном этапе в Республике Беларусь осуществляется переход к новой парадигме образования, предполагающей развитие у обучающихся способностей самостоятельно приобретать знания, творчески их перерабатывать, создавать новое, внедрять его в практику и быть ответственным за свои действия [1]. В связи с этим сегодня важно не сообщать ученику готовые научные факты и выводы, а научить его использовать и самостоятельно добывать. Важную роль в этом играет формирование у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью, которые являются интегративными личностными качествами, характеризующими способности учащихся к самостоятельному анализу учебной проблемы, постановке целей, планированию и прогнозированию ее решения с последующей самоконтролем, самооценкой и самокоррекцией.

**Основная часть**

Большими возможностями для формирования у учащихся умений самоуправления в учебной деятельности обладает учебный предмет «Химия», содержание которого ориентировано на формирование у учащихся целостных представлений о химических процессах, самопроизвольно протекающих в природе и осуществляемых человеком в хозяйственной деятельности, на основе знаний о строении и свойствах веществ.

С позиций формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью особенно важно, что учебный предмет «Химия» учит объяснять наблюдаемые признаки и условия проведения химических реакций, прогнозировать химические свойства и способы получения веществ, моделировать строение веществ на основе электронного строения соединяющихся структурных единиц (атомов, молекул, ионов), делать обобщения о строении, свойствах и взаимосвязи органических и неорганиче-

ских веществ, высказывать рефлексивные суждения о химических веществах и процессах.

Самоуправление учащихся в учебной деятельности – это системно организованный процесс их внутренней психической активности по построению, поддержанию и управлению различными видами и формами активности в ситуациях обучения.

Самоуправление мы понимаем как системно организованную учебную деятельность учащихся, осуществляемую самостоятельно на основе использования соответствующего научно-методического обеспечения. При этом учащиеся одновременно выступают в роли объекта и субъекта обучения. Для самоуправления характерны внутренняя самоорганизация, внутрисистемное и самодостаточное управление, способствующие активизации учебной деятельности учащихся.

Самоуправление включает в себя умения планировать свою деятельность, свое поведение в соответствии с теми внутренними возможностями, которыми человек обладает; моделировать собственную деятельность; программировать самостоятельную деятельность; оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий; корректировать свои действия.

В педагогическом эксперименте по выбранной проблеме исследования принимало участие 268 учащихся учреждений общего среднего образования Республики Беларусь, из них 139 составили экспериментальную группу (ЭГ) и 129 контрольную группу (КГ).

На констатирующем этапе исследования для выявления предпочтения учащимися мотивов учения была использована методика Г. Н. Казанцевой [2], позволившая выстроить иерархию мотивов с точки зрения самих учащихся и сделать вывод, что стремление к самоуправлению учебной деятельностью у них выражено недостаточно.

Для диагностики уровня сформированности у учащихся умений самоуправления была использована методика Н. М. Пейсахова, в основу которой также положены результаты опроса самих учащихся [3]. В соответствии с этой методикой были определены интегральные показатели уровня развития умений самоуправления КГ и ЭГ, полученные на основании суммарных пока-

зателей уровней сформированности данных умений у каждого учащегося. Для сравнения указанных показателей был использован U-критерий Манна – Уитни. Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии существенных различий между показателями общего уровня сформированности у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью в пределах КГ и ЭГ (при  $p = 0,94$ ,  $p > 0,05$ ).

Также выполнялась диагностика уровня сформированности у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью (по методике Г. В. Репкиной, Е. В. Заика) [4]. В основу этой методики положены результаты оценки учителями химии уровня сформированности у учащихся КГ и ЭГ умений целеполагания, самоконтроля и самооценки. Для сравнения данных показателей был использован U-критерий Манна – Уитни. Результаты статистической обработки данных позволяют сделать вывод о том, что статистически значимые различия в уровне сформированности у учащихся КГ и ЭГ умений самоуправления учебной деятельностью, по мнению учителей химии, на констатирующем этапе эксперимента также отсутствуют (при  $p = 0,71$  для целеполагания;  $p = 0,40$  для самоконтроля;  $p = 0,58$  для самооценки;  $p > 0,05$  для всех указанных умений).

Поскольку формирование у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии изначально предполагалось на основе специально разработанных методики и учебно-методического обеспечения, то был выявлен уровень подготовки учащихся по химии. Для этого учащимся КГ и ЭГ, заканчивающим VII класс, была предложена итоговая контрольная работа по химии. Для сравнения полученных данных был вновь применен U-критерий Манна – Уитни. Полученные результаты свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий между уровнем подготовки учащимися КГ и ЭГ по химии (при  $p = 0,07$ ,  $p > 0,05$ ).

Таким образом, констатирующее исследование позволяет сделать вывод, что стремление к самоуправлению учебной деятельностью у учащихся выражено недостаточно. При этом исходный уровень сформированности у учащихся КГ и ЭГ умений самоуправления учебной деятельностью и

уровень их подготовки по химии значительно не отличаются. Следовательно, можно утверждать, что учащиеся обеих групп находятся в равных условиях, и это является необходимым условием для дальнейшей организации педагогического эксперимента.

На формирующем этапе исследования осуществлялась апробация предложенной модели формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью в процессе обучения химии с использованием специально разработанной методики и научно-методического обеспечения в ходе проведения педагогического эксперимента. Указанная модель включает:

1) принципы отбора учебного химического содержания с позиции формирования умений самоуправления учебной деятельностью (системности, научности, доступности, преемственности, метакогнитивной направленности, технологичности, индивидуализации);

2) содержание учебного предмета «Химия», реализованное в учебно-методическом комплексе, включающем специальные структурные составляющие, обеспечивающие формирование у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью (мотивационно-целевую, информационно-справочную, структурно-алгоритмическую, имитационно-моделирующую, учебно-тренировочную и контрольно-оценочную);

3) функции химического содержания, обеспечивающие формирование у учащихся умений самоуправления учебной деятель-

ностью (мотивационная, когнитивная, контрольно-коррекционная, рефлексивная и др.);

4) компоненты учебной деятельности учащихся, осуществляемой в процессе обучения химии и направленной на формирование умения самоуправления (мотивационно-ценностный, действенно-практический и оценочно-рефлексивный).

Используемые методы при реализации указанной модели обучения химии предполагают объяснение химических фактов и явлений, моделирование химических объектов, прогнозирование химических фактов и явлений, химический эксперимент, решение химических задач, метод исследования, метод рефлексии и др. В качестве учебно-методического обеспечения применялись специально подготовленные рабочие тетради на печатной основе, сборники самостоятельных работ для учащихся, тетради для лабораторных опытов и практических работ на печатной основе, электронные средства обучения химии (программный комплекс), учебные наглядные пособия [5–12].

В конце формирующего этапа была повторно осуществлена диагностика уровня сформированности у учащихся КГ и ЭГ умений самоуправления по методике Н. М. Пейсахова. Полученные на этом этапе результаты, распределенные по пяти уровням, в сравнении с данными аналогичного исследования на констатирующем этапе представлены на рисунке 1.

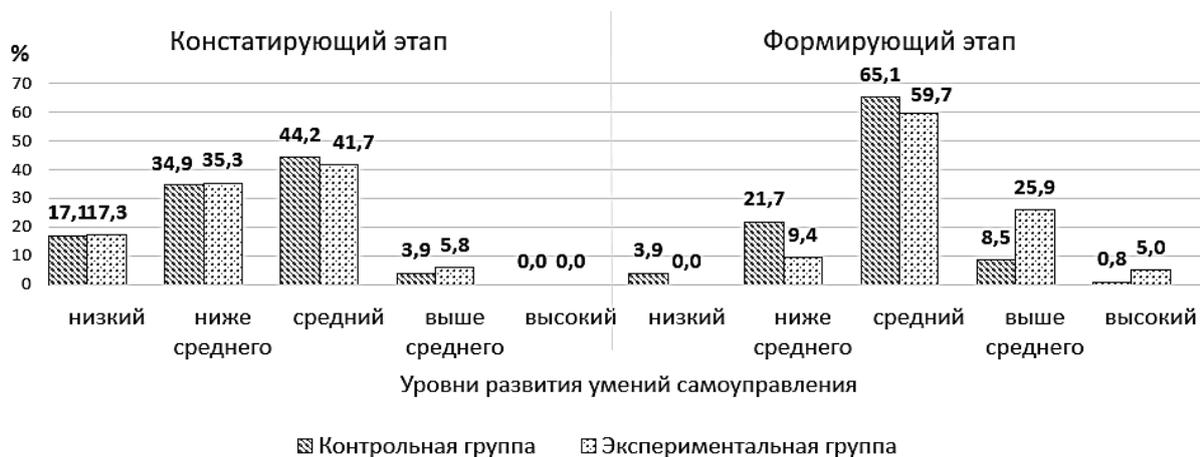


Рисунок 1 – Интегральные показатели уровня сформированности у учащихся КГ и ЭГ умений самоуправления на констатирующем и формирующем этапах эксперимента

Из рисунка 1 видно, что на формирующем этапе учащиеся ЭГ продемонстрировали более высокий уровень сформированности умений самоуправления учебной деятельностью по сравнению с КГ: средний уровень в ЭГ показали 59,7 % учащихся, а в КГ – 41,7 %; уровень выше среднего зафиксирован у 25,8 % учащихся ЭГ и 5,8 % – КГ; высокий уровень выявлен у 5 % учащихся ЭГ, а в КГ составляет 0,8 %.

Для доказательства статистически значимых различий в уровнях сформированности умений самоуправления учебной деятельностью у учащихся КГ и ЭГ использован U-критерий Манна – Уитни, подтверждающий наличие статистически достоверных различий между показателями уровня развития умений самоуправления учащихся КГ и ЭГ (при  $p = 0,008$ ,  $p < 0,05$ ).

Для сравнения показателей, характеризующих уровень сформированности у учащихся КГ и ЭГ каждого из умений самоуправления учебной деятельностью по отдельности, вновь применялся U-критерий Манна – Уитни. Полученные результаты снова подтверждают статистически значимые различия в сформированности каждого из умений в ЭГ и КГ (ориентирование в ситуации,  $p = 0,001$ ; прогнозирование,  $p = 7 \times 10^{-6}$ ; целеполагание,  $p = 0,028$ ; планирование,  $p = 2 \times 10^{-4}$ ; принятие решений,  $p = 9 \times 10^{-4}$ ; самоконтроль,  $p = 0,039$ ), т. е. для всех умений  $p < 0,05$ . Также было определено среднее значение уровня сформированности для каждого из умений в КГ и ЭГ, что позволило выявить их изменения на формирующем этапе по сравнению с констатирующим этапом (рисунок 2).

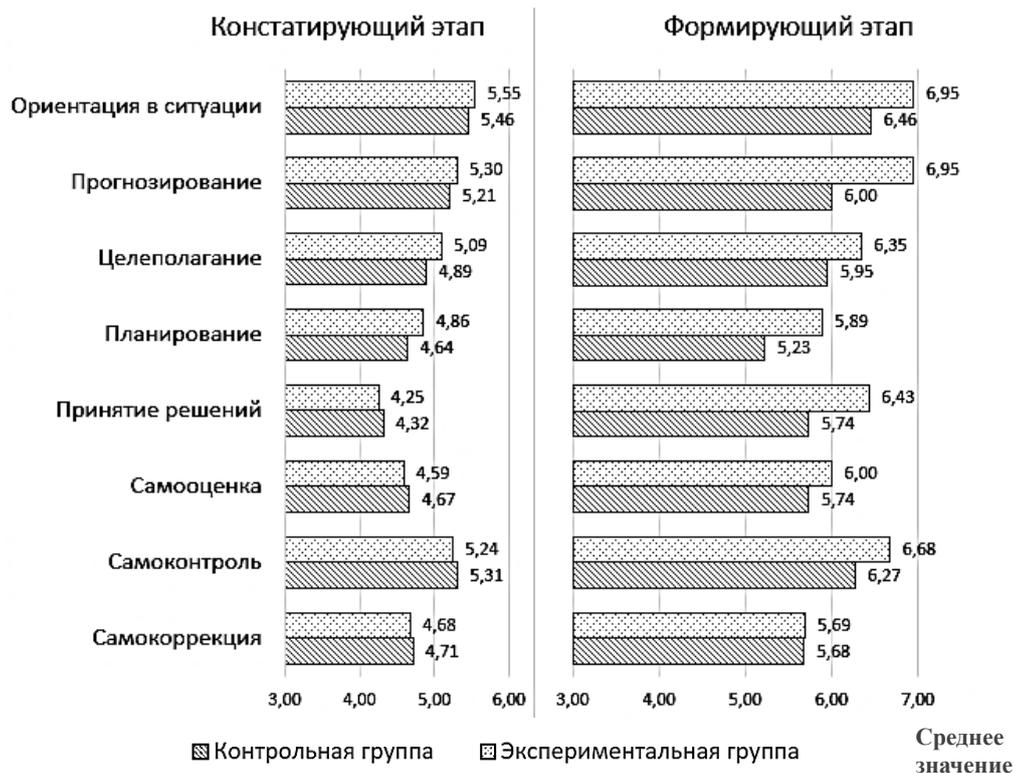


Рисунок 2 – Уровни владения учащимися умениями самоуправления на констатирующем и формирующем этапах исследования

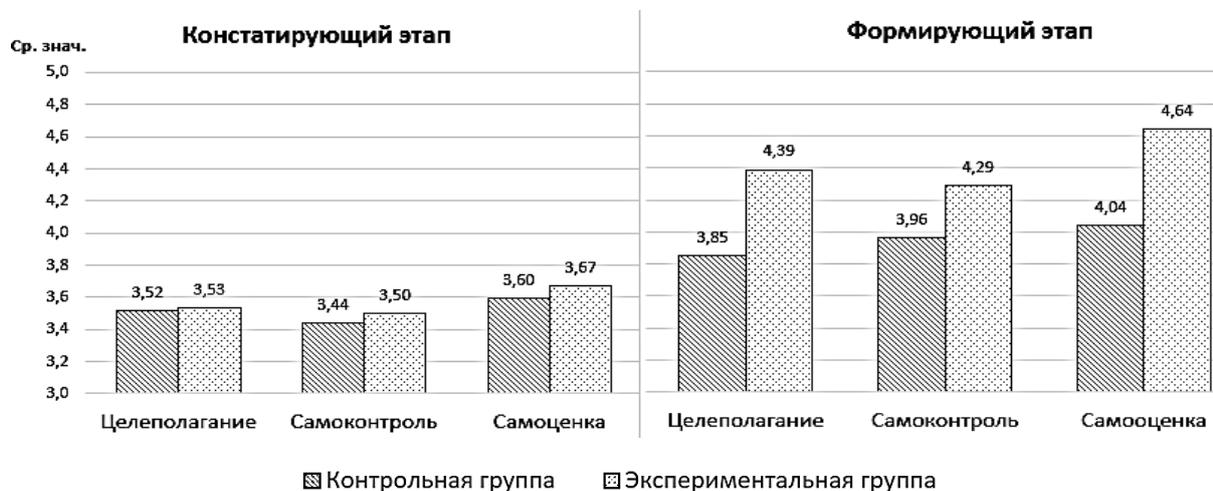
Из рисунка 2 следует, что на формирующем этапе эксперимента учащиеся ЭГ по сравнению с КГ продемонстрировали более высокий уровень сформированности умений прогнозирования, целеполагания, планирования, принятия решений и самоконтроля.

На формирующем этапе исследования повторно выполнялась диагностика умений

самоуправления учебной деятельностью (по методике Г. В. Репкиной, Е. В. Заика). Для анализа полученных данных был применен U-критерий Манна – Уитни. По мнению учителей химии, это позволило констатировать факт наличия статистически значимых различий уровней сформированности у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью: целеполагание, са-

моконтроль, самооценка (при  $p = 0,26 \times 10^{-2}$ ;  $p = 0,8 \times 10^{-5}$ ,  $p = 0,7 \times 10^{-16}$  соответственно; для всех указанных умений  $p < 0,05$ ). Более высокий уровень сформированности

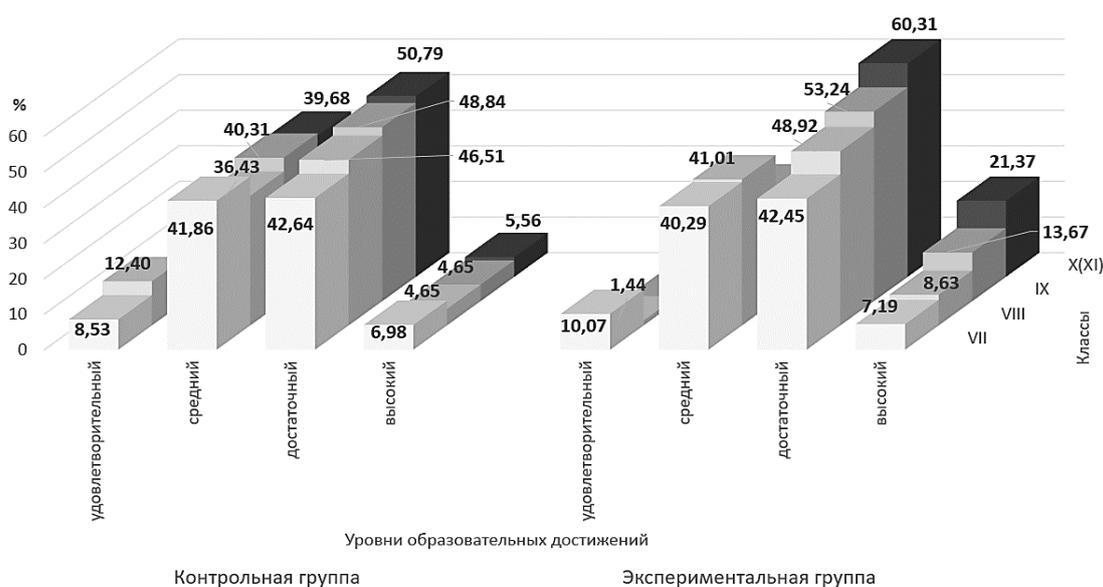
указанных умений у учащихся ЭГ по сравнению с КГ на формирующем этапе исследования по отношению к констатирующему этапу иллюстрирует рисунок 3.



**Рисунок 3 – Уровни владения учащимися умениями самоуправления на констатирующем и формирующем этапах исследования**

Чтобы проследить динамику результатов подготовки учащихся по учебному предмету «Химия» в VIII классе (2007/2008 учебный год), IX классе (2008/2009 учебный год) и X (XI) классах (2009/2010 учебный год), мы проводили контрольные срезы. Для сравнения уровня подготовленности учащихся КГ и ЭГ по результатам выполнения заданий контрольных работ по годам применяли U-критерий Манна – Уитни. Полученные данные выявили наличие су-

щественных различий между результатами выполнения заданий контрольных работ учащимися КГ и ЭГ (для 2007/2008 учебного года  $p = 0,4 \times 10^{-3}$ ; для 2008/2009 учебного года  $p = 0,8 \times 10^{-4}$ ; для 2009/2010 учебного года  $p = 0,4 \times 10^{-7}$ ), т. е. везде  $p < 0,05$ . Общая положительная динамика изменения уровня образовательных достижений по химии для учащихся КГ и ЭГ отражена на рисунке 4.



**Рисунок 4 – Динамика измерений уровня образовательных достижений по химии КГ и ЭГ по классам (VII класс – констатирующий этап, VIII, IX и X (XI) классы – формирующий этап), %**

На оценочном этапе для выявления актуальности разработанных модели, методики и научно-методического обеспечения для формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии, а также перспективности их использования в учреждениях общего среднего образования сегодня был использован метод экспертных оценок [13; 14]. В исследовании была выбрана группа из 11 экспертов, среди которых авторы учебников по химии, методисты областных институтов развития образования, методисты МГИРО, НИО и АПО, учителя химии.

Полученные результаты показали, что, по мнению большинства экспертов, для формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии необходимо специально разработанное учебно-методическое обеспечение. Эксперты единодушны в мнении, что большим потенциалом для формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии обладает учебный химический эксперимент. Эксперты полагают, что содержание учебного предмета «Химия» для учреждений общего среднего образования (изучаемые понятия, теории, законы и факты) в целом является относительно стабильным.

Эксперты не разделяют мнение о том, что за последние 10 лет содержание учебно-

го предмета «Химия» в учреждениях общего среднего образования претерпело очень значительные изменения, которые не позволяют использовать при обучении химии учебно-методическое обеспечение, направленное на формирование у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью, разработанное в 2005–2010 гг. Они указывают, что особенно актуальными для формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью при обучении химии являются учебные пособия, модернизированные с учетом изменения учебных программ и переизданные в настоящее время (первое издание – 2005–2010 гг., последующие издания – 2010–2022 гг.).

### Заключение

Таким образом, на оценочном этапе исследования была подтверждена целесообразность применения в современной образовательной практике предложенной модели формирования у учащихся умений самоуправления учебной деятельностью в процессе обучения химии с использованием специально разработанной методики и научно-методического обеспечения. Общность мнений экспертов доказывает значение коэффициента конкордации ( $W = 0,72$ ), что свидетельствует о высокой согласованности мнений экспертов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года // Экон. бюл. науч.-исслед. ин-та М-ва экономики Респ. Беларусь. – 2017. – № 4. – 99 с.
2. Психодиагностика мотивации : метод. пособие / Удмурт. гос. ун-т, фак. психологии и педагогики, каф. общ. психологии ; сост. Г. Н. Казанцева, К. П. Сидоров. – Ижевск : Удмурт. ун-т, 2002. – 99 с.
3. Вагапова, Н. А. Структурные особенности психологического механизма самоуправления деятельностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н. А. Вагапова. – М., 2003. – 213 л.
4. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. – Томск : Пеленг, 1993. – 61 с.
5. Мясинник, Т. Н. Химия. 10 класс. Рабочая тетрадь / Т. Н. Мясинник, Н. В. Манкевич ; под ред. И. Е. Шимановича. – Минск : Аверсэв, 2009. – 140 с.
6. Мясинник, Т. Н. Химия. 10 класс. Сборник самостоятельных работ / Т. Н. Мясинник, И. И. Борушко. – Минск : Сэр-Вит, 2010. – 96 с.
7. Мясинник, Т. Н. Химия. 10 класс. Сборник самостоятельных работ (базовый уровень) / Т. Н. Мясинник, И. И. Борушко. – 2-е изд., перераб. – Минск : Сэр-Вит, 2022. – 144 с.
8. Борушко, И. И. Химический эксперимент. Тетрадь для практических работ и лабораторных опытов. 8 класс / И. И. Борушко. – Минск : Сэр-Вит, 2010. – 48 с.

9. Хвалюк, В. Н. Электронное средство обучения «Химия. 10 класс. Металлы и неметаллы» [Электронный ресурс] / В. Н. Хвалюк, Е. И. Василевская, Т. Н. Мякинник. – Минск : Иниссофт, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

10. Химия. Обобщение и систематизация. Программный продукт для обобщения и систематизации знаний [Электронный ресурс] / Т. Н. Мякинник [и др.]. – Минск : Инфотриумф, 2016. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

11. Красицкий, В. А. Общая химия / В. А. Красицкий, Т. Н. Мякинник, И. Е. Шиманович. – Минск : Аверсэв, 2021. – 8 с.

12. Красицкий, В. А. Неорганическая химия / В. А. Красицкий, Т. Н. Мякинник, И. Е. Шиманович. – Минск : Аверсэв, 2021. – 8 с.

13. Гершунский, Б. С. Прогностические методы в педагогике / Б. С. Гершунский. – Киев : Вища шк., 1974. – 208 с.

14. Лисичкин, В. А. Отраслевое научно-техническое прогнозирование / В. А. Лисичкин. – М. : Экономика, 1971. – 231 с.

#### REFERENCES

1. Nacional'naja strategija ustojchivogo social'no-ekonomichieskogo razvitija Rjespubliki Bielarus' na pieriod do 2030 goda // Ekon. biul. nauch.-isslied. in-ta M-va ekonomiki Rjesp. Bielarus'. – 2017. – № 4. – 99 s.

2. Psikhodiagnostika motivacii : mietod. posobije / Udmurt. gos. un-t, fak. psikhologii i piedagogiki, kaf. obsch. psikhologii ; sost.: G. N. Kazanceva, K. P. Sidorov. – Izhevsk : Udmurt. un-t, 2002. – 99 s.

3. Vagapova, N. A. Strukturnyje osobiennosti psikhologichieskogo miekhanizma samoupravlienija diejatiel'nost'ju : dis. ... kand. psichol. nauk : 19.00.01 / N. A. Vagapova. – M., 2003. – 213 l.

4. Riepkina, G. V. Ocenka urovnia sformirovannosti uchiebnoj diejatiel'nosti. V pomoshch' uchiteliu nachal'nykh klassov / G. V. Riepkina, Ye. V. Zaika. – Tomsk : Pieleng, 1993. – 61 s.

5. Miakinnik, T. N. Khimija. 10 klass. Rabochaja tietrad' / T. N. Miakinnik, N. V. Mankievich ; pod ried. I. Ye. Shimanovicha. – Minsk : Aviersev, 2009. – 140 s.

6. Miakinnik, T. N. Khimija. 10 klass. Sbornik samostojatiel'nykh rabot / T. N. Miakinnik, I. I. Borushko. – Minsk : Sier-Vit, 2010. – 96 s.

7. Miakinnik, T. N. Khimija. 10 klass. Sbornik samostojatiel'nykh rabot (bazovyj urovien') / T. N. Miakinnik, I. I. Borushko. – 2-je izd., pierierab. – Minsk : Sier-Vit, 2022. – 144 s.

8. Borushko, I. I. Khimichieskij eksperiment. Tietrad' dlja praktichieskikh rabot i laboratornykh opytov. 8 klass / I. I. Borushko. – Minsk : Sier-Vit, 2010. – 48 s.

9. Khvaliuk, V. N. Eliektronnoje sriedstvo obuchienija «Khimija. 10 klass. Mietally i niemietally» [Eliektronnyj riesurs] / V. N. Khvaliuk, Ye. I. Vasilievskaja, T. N. Miakinnik. – Minsk : Inissoft, 2011. – 1 eliektron.-opt. disk (CD-ROM).

10. Khimija. Obobshchienije i sistiematizacija. Programmnyj produkt dlja obobshchienija i sistiematizacii znaniy [Eliektronnyj riesurs] / T. N. Miakinnik [i dr.]. – Minsk : Infotriumf, 2016. – 1 eliektron. opt. disk (CD-ROM).

11. Krasickij, V. A. Obschchaja khimija / V. A. Krasickij, T. N. Miakinnik, I. Ye. Shimanovich. – Minsk : Aviersev, 2021. – 8 s.

12. Krasickij, V. A. Nieorganichieskaja khimija / V. A. Krasickij, T. N. Miakinnik, I. Ye. Shimanovich. – Minsk : Aviersev, 2021. – 8 s.

13. Giershunskij, B. S. Prognostichieskije mietody v piedagogikie / B. S. Giershunskij. – Kijev : Vyshcha shk., 1974. – 208 s.

14. Lisichkin, V. A. Otrastlievoje nauchno-tiekhnichieskoje prognozirovanije / V. A. Lisichkin. – M. : Ekonomika, 1971. – 231 s.

УДК 78.071.2:[378.147:159.923]

**Татьяна Станиславовна Гажевская-Пешак**

канд. пед. наук, доц., доц. каф. хоровой музыки

Белорусского государственного университета культуры и искусств

**Tatiana Gazhevskaya-Peshak**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Choral Music

of Belarusian State University of Culture and Arts

e-mail: [tanja.gazhevskaya@yandex.by](mailto:tanja.gazhevskaya@yandex.by)

## СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ДИРИЖЕРА-ХОРМЕЙСТЕРА

*Раскрывается специфика психолого-педагогического общения между педагогом и студентом, направленного на создание в музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые способствуют художественно-творческому освоению хоровых произведений. Подробно рассмотрен вопрос, как необходимо учитывать особенности разных типов темперамента студентов в педагогическом процессе при подборе репертуара, методов и приемов работы в ходе их постепенного творческого развития. Предложены наиболее результативные педагогические подходы к обучению будущих дирижеров, обладающих разными типами темперамента. Даны рекомендации по освоению классических произведений мировой и белорусской хоровой литературы, которые помогут наиболее полно раскрыть творческий потенциал будущего дирижера.*

**Ключевые слова:** темперамент, дирижер-хормейстер, репертуар, специфика общения, педагог, студент.

### *Specifics of Psychological and Pedagogical Communication in the Training of Prospective Conductors and Choirmasters*

*The specificity of psychological and pedagogical communication between a teacher and a student is revealed, aimed at creating such communication links and relationships in the musical and pedagogical process that contribute to the artistic and creative development of choral works. The question of how it is necessary to take into account the peculiarities of different types of students' temperament in the pedagogical process in the selection of repertoire, methods and techniques of work in the course of their gradual creative development is considered in detail. The most effective pedagogical approaches to the training of future conductors with different types of temperament are proposed. Recommendations are given on mastering the classical works of the world and Belarusian choral literature, which will help to fully reveal the creative potential of the future conductor.*

**Key words:** temperament, conductor and choirmaster, repertoire, specifics of communication, teacher, student.

### **Введение**

Хоровое искусство в современной Беларуси занимает важное место как в системе музыкального образования на разных ее ступенях, так и в концертной жизни страны. Особенностью профессионального хорового образования в Беларуси в настоящее время является его мультикультурный характер, который проявляется в составе учеников, среди которых большой удельный вес занимают студенты, приехавшие в Беларусь из Китайской Народной Республики или из других стран ближнего и дальнего зарубежья. В этой связи в учебном репертуаре будущих дирижеров, обучающихся в высших учебных заведениях Беларуси (Белорусском государственном университете культуры и искусств, Белорусской государственной академии музыки, Белорусском государственном педагогическом университете имени

М. Танка и др.) обязательно присутствуют музыкальные произведения разных национальных культур. В процессе обучения студенты знакомятся не только с классикой западноевропейской и российской музыки, но и с произведениями белорусских и китайских авторов, что способствует формированию национального самосознания студентов и расширяет их музыкальный кругозор.

Актуальной задачей современной музыкальной педагогики является поиск наиболее успешных и результативных путей психолого-педагогического обучения в процессе подготовки будущих руководителей хоровых коллективов. В этой связи крайне необходимо обозначить специфику музыкального обучения в связи с типом темперамента учащегося.

Цель статьи – описать специфику психолого-педагогического общения педа-

гога и студента в процессе подготовки будущего дирижера-хормейстера.

#### **О психологическом контакте педагога и учащегося**

Профессиональное обучение будущего дирижера-хормейстера во всем мире представляет собой сложный длительный процесс, на протяжении которого не только развиваются технические дирижерские навыки музыканта, но и формируется его личность как будущего руководителя коллектива, способного донести свой творческий замысел до хористов и максимально полно воплотить его. Процесс обучения дирижера в современной системе белорусского образования неразрывно связан с психологией, т. к. ориентирован на формирование яркой индивидуальной личности, обладающей особым темпераментом и способной самостоятельно создавать авторскую концепцию исполнения хорового произведения. Достижение этой цели требует от педагога глубоких знаний не только в специальной сфере хорового дирижирования, но и в области музыкальной психологии.

Как известно, музыкальная психология представляет собой отдельную отрасль общей психологии, в которой «специально рассматриваются музыкальный слух, пороги слуховых ощущений, ладовые, ритмические, тактильные ощущения, восприятие музыки, переживание, осмысление, запоминание, исполнение и наслаждение ею» [1, с. 4].

С 930-х гг. эта область научного знания непрерывно развивается и совершенствуется. Основу для последующего ее развития заложили фундаментальные труды Э. Курта «Музыкальная психология» (1931) и Л. Выготского «Психология искусства» (1934). Ученые накопили значительный объем материала, в котором с позиций музыкальной психологии рассматриваются такие явления и процессы, как музыкальные способности (Б. Теплов), музыкальная интерпретация (А. Готсдинер), творческая деятельность (Л. Бочкарев), восприятие музыки взрослыми (Е. Назайкинский) и детьми (Г. Ригина, Ю. Алиев), особенности личности музыканта (М. Старчеус), индивидуальные особенности музыкального сознания (Л. Торопова) и др. Вместе с тем многие аспекты музыкальной психологии до настоящего времени остаются малоизученными, в частности, недостаточно исследована специфика психолого-педагогического общения в процессе подготовки будущего дирижера-

хормейстера. Изучение этой проблемы является чрезвычайно актуальным для современной музыкальной педагогики и психологии, т. к. правильно организованное психолого-педагогическое общение является залогом формирования творческой личности будущего хорового дирижера.

Процесс обучения будущего хорового дирижера в современной Беларуси включает в себя индивидуальные и групповые занятия, в которых главными участниками являются педагог и ученик. Согласно исследованию Д. Кирнарской, общение педагога-музыканта с учеником представляет собой особую деятельность, направленную на создание в «музыкально-педагогическом процессе таких коммуникативных связей и отношений, которые в наибольшей мере отвечают природе музыкального искусства, художественно-творческим способам общения с ним» [2, с. 16].

Важнейшим фактором успешной совместной творческой работы педагога и ученика является налаживание психологического контакта и доверительной атмосферы, в которой личность ученика смогла бы максимально раскрыться. Для того чтобы наиболее плодотворно развивать навыки будущего хормейстера, педагогу необходимо четко определить тип темперамента ученика, исходя из которого подбирать педагогические методы работы и музыкальный репертуар для освоения на уроках. Согласно исследованиям в области общей психологии существует четыре типа темперамента, опирающихся на определенные свойства нервной системы и обозначаемые как сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик. Отметим, что «чистые типы темперамента встречаются редко» [3, с. 239], гораздо чаще встречаются промежуточные типы, в которых сочетаются черты разных темпераментов [3, с. 239].

#### **Специфика обучения будущего дирижера-сангвиника**

Для студента-сангвиника характерна творческая активность, желание узнавать новое, хороший психологический контакт с педагогом, быстрая реакция на замечания, стремление преодолевать трудности, цепкая музыкальная память и артистизм. Сложной чертой психологической деятельности ученика такого типа темперамента является быстрый спад интереса к работе при необходимости скрупулезной и углубленной работы на протяжении длительного времени.

В этой связи перед педагогом, обучающим ученика-сангвиника, стоит задача сохранения эмоциональной вовлеченности и творческого интереса к осваиваемому производству, что позволит достичь художественной завершенности. В общении с таким учеником педагогу необходимо стремиться показывать личный пример эмоциональной вовлеченности в педагогический процесс, подчеркивать достоинства ученика и высказывать умеренную критику. Для того чтобы поддерживать творческий интерес хоровика-сангвиника, следует непрерывно ставить перед ним новые задачи, требующие сосредоточенности и напряжения. Одним из способов сохранения такого интереса является подбор разнохарактерного репертуара, что даст ученику возможность активной смены эмоциональных состояний с сохранением живого интереса к изучаемым произведениям. Для таких учеников хорошо подойдут произведения с частой сменой контрастных образов и эмоциональных состояний («Рекрута» С. Бугасова на слова С. Есенина, «На Восток течет река» Цин Чжу на слова Су Ши, «Яблоня» П. Чеснокова на слова С. Потресова), а также произведения в быстром темпе («Вяснянка» А. Мдивани на слова Я. Купалы, «Тише, тише» Дж. Верди из оперы «Риголетто», «Часы» Ван Фулина на слова Фон Да).

#### **Особенности педагогического подхода к дирижеру-холерику**

Студент-холерик обладает высокой работоспособностью, энергичностью, однако недостаточно настойчив в достижении поставленных задач, требующих кропотливой и продолжительной работы. Наиболее простыми для холерика становятся произведения, направленные на создание внешнего эмоционального эффекта, не требующие философской углубленности. При подборе репертуара для ученика-холерика необходимо учитывать его пожелания, т. к. работа с непонравившимся произведением будет для него крайне тяжела и вряд ли приведет к высокому художественному результату. С понравившимся произведением, наоборот, ученик будет работать активно, заинтересованно и плодотворно. Сложности при работе с учеником-холериком могут проявиться также в неприятии учительской критике, задевающей самолюбие ученика. Поэтому при критике холерика педагогу следует быть максимально корректным, чтобы не уязвить самолюбие ученика и не отстра-

нив его тем самым от эмоциональной вовлеченности в педагогический процесс. При работе с учениками-холериками от педагога требуется спокойствие, навык создать доброжелательную, психологически комфортную атмосферу, в которой творческая личность холерика сможет раскрыться наиболее полно. Крайне необходимо также предоставлять ученику право выбора исполняемых произведений. В качестве наиболее подходящего репертуара для холерика стоит предложить произведения героического или комического плана, в которых сможет хорошо раскрыться природное артистическое дарование ученика-холерика. Примерами таких произведений могут быть героико-патриотические хоры «Малая Беларусь» А. Богатырева на слова Я. Купалы, «Вставайте, люди русские» С. Прокофьева из кантаты «Александр Невский», «Партизанские акопы» Г. Пукста на слова М. Танка, «Conquest of Paradise» Вангелиса, а также хоры с оригинальными звукоизобразительными и фактурными приемами («На лузе» Ю. Семеняко на слова Я. Колоса, «Ветерок с полей» и «Часы на камине» Е. Атрашкевич из цикла «Без слов (посвящение классикам)», в которых дирижер-холерик может раскрыться как яркий артист. Перед выступлением педагогу следует настроить ученика на спокойный лад, чтобы избежать чрезмерного эмоционального напряжения, свойственного холерикам в стрессовых ситуациях.

#### **Работа с хоровиком-флегматиком**

Особого педагогического подхода требует работа с будущим дирижером, обладающим темпераментом флегматика. В первую очередь необходимо учитывать низкую эмоциональную восприимчивость флегматиков, что вызывает сложности при разучивании и исполнении хоровых произведений, ориентированных на яркие эмоции и быструю смену контрастных образов. Вместе с тем педагогу необходимо грамотно направлять свои усилия для постепенного развития эмоциональной отзывчивости ученика, повышая экспрессивность его исполнительской деятельности. Положительной чертой темперамента будущего ученика-флегматика является упорство в работе, позволяющее достигать высокого уровня техники дирижирования. Разучивание нового произведения у флегматиков занимает больше времени, чем у сангвиников и холериков, в связи с чем педагогу нужно тщательно рассчитать

предполагаемые сроки освоения музыкального произведения. В качестве наиболее подходящего репертуара для дирижера-флегматика можно рекомендовать произведения лирического и философского характера, исполняемые в умеренных темпах, например, хоры «Ой, ты поле» и «Пайду, пайду лугам» С. Бугасова на народные тексты, «Будзе навальіца» С. Кортеса на слова Я. Колоса, «Бярозе» В. Шебалина на слова М. Танка, «Элегія» В. Калинникова на слова А. Пушкина, «Озеро» М. Парцхаладзе на слова Б. Купаташвили.

Произведения в быстрых темпах вызывают значительные сложности для освоения учеником-флегматиком, однако также должны включаться в его репертуар с целью совершенствования дирижерской техники, например, «Эхо» О. Лассо, «Кто там с победой к славе?» Дж. Верди из оперы «Аида», Триптих «Рэкруцкія песні» Э. Носко, слова народные.

#### **Сложности в подготовке будущего дирижера-меланхолика**

Для студентов-меланхоликов свойственна тонкая душевная организация и повышенная чувствительность, требующая бережного отношения педагога. Для достижения успехов в учебе меланхолику требуется постоянная эмоциональная поддержка педагога, воздерживающегося от жесткой критики, которая может обидеть легкоранимого ученика-меланхолика. В качестве репертуара для будущих дирижеров, наделенных темпераментом меланхолика, следует подбирать произведения камерного лирического характера, в которых могут найти отра-

жение тонкие и разнообразные грани чувств, отражающих богатство внутреннего мира ученика. К числу таких произведений можно отнести хоры «Ночевала тучка золотая» П. Чайковского на слова М. Лермонтова, «Мой родны кут» И. Лученка на слова Я. Колоса, «Паклон матулі» С. Бугасова на слова Л. Гениуш. Для развития большей эмоциональной подвижности меланхоликам можно предложить произведения с частыми сменами художественных образов, например, «Дуб» Г. Вагнера на слова Е. Лось, «Море спит» Б. Снеткова на слова Л. Кондрашенко. Перед концертным выступлением или экзаменом ученику-меланхолику крайне важна эмоциональная поддержка педагога, способного подкрепить веру в себя и снизить присущую меланхоликам тревожность.

#### **Заключение**

Таким образом, специфика психолого-педагогического общения в процессе подготовки будущего дирижера-хормейстера заключается в знании педагогом особенностей темперамента ученика и подборе методов и репертуара в соответствии с этими особенностями. Знание темперамента учащегося (сангвиник, холерик, меланхолик или флегматик) позволяет педагогу подобрать наиболее результативные методы обучения будущего дирижера. Внимание учителя к творческой индивидуальности дирижера и к его психоэмоциональному складу является залогом формирования гармоничной творческой личности, способной самостоятельно интерпретировать музыкальные произведения.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Глазков, В. В. Музыкальная психология : учеб.-метод. пособие / В. В. Глазков ; ред. Н. Г. Абрамян. – Владимир : Владимир. гос. ун-т, 2013. – 136 с.
2. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие / сост. Д. Кирнарская, Н. Киященко, Д. Тарасова. – М. : Academia, 2003. – 368 с.
3. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для вузов / В. И. Петрушин. – СПб. : Акад. проект, 2008. – 400 с.

#### **REFERENCES**

1. Glazkov, V. V. Muzykal'naja psikhologija : uchieb.-mietod. posobije / V. V. Glazkov ; ried. N. G. Abramian. – Vladimir : Vladimir. gos. un-t, 2013. – 136 s.
2. Psikhologija muzykal'noj diejatiel'nosti: tieorija i praktika : uchieb. posobije / sost. D. Kirnarskaja, N. Kijashchienko, D. Tarasova. – M. : Acadiemija, 2003. – 368 s.
3. Pietrushin, V. I. Muzykal'naja psikhologija : uchieb. posobije dlia vuzov / V. I. Pietrushin. – SPb. : Akadiem. projekt, 2008. – 400 s.

УДК 378.091.217-058.6

**Анна Николаевна Сендер<sup>1</sup>, Татьяна Васильевна Соколова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>д-р пед. наук, проф., проф. каф. общеобразовательных дисциплин методик их преподавания, ректор Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

<sup>2</sup>канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной работы, проректор по воспитательной работе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

**Anna Sender<sup>1</sup>, Tatiana Sokolova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Doctor of Pedagogy, Professor,

Professor of the Department of General Educational Disciplines and Methods of Their Teaching, Rector of Brest A. S. Pushkin State University

<sup>2</sup>Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work,

Vice-Rector of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: <sup>1</sup>anna\_sender@brsu.brest.by; <sup>2</sup>sokolov7@gmail.com

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫХ КАТЕГОРИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

Раскрывается сущность понятия «социально-педагогическая и психологическая поддержка социально уязвимых категорий обучающихся»; обоснованы теоретико-методологические аспекты и принципы социально-педагогической и психологической поддержки. Определены психологические трудности студентов-сирот и студентов с инвалидностью в образовательном пространстве университета. Представлены формы социально-педагогической и психологической поддержки социально уязвимых категорий обучающихся в контексте реализации целевой программы «Социальная защита обучающихся на 2021–2025 гг.» в университете.

**Ключевые слова:** социально уязвимые категории обучающихся, социально-педагогическая и психологическая поддержка социально уязвимых категорий обучающихся, теоретико-методологические аспекты и принципы социально-педагогической и психологической поддержки, психологические трудности студентов-сирот и студентов с инвалидностью, формы социально-педагогической и психологической поддержки социально уязвимых категорий обучающихся.

### *Socio-Educational and Psychological Support for Socially Vulnerable Categories of Students in the Educational Space of the University*

*The essence of the concept of «socio-pedagogical and psychological support for socially vulnerable categories of students» is revealed; theoretical and methodological aspects and principles of socio-pedagogical and psychological support are substantiated. The psychological difficulties of orphans and students with disabilities in the educational space of the university are determined. The forms of socio-pedagogical and psychological support for socially vulnerable categories of students are presented in the context of the implementation of the target program «Social protection of students for 2021–2025» at the university.*

**Key words:** socially vulnerable categories of students, social-pedagogical and psychological support for socially vulnerable categories of students; theoretical and methodological aspects and principles of socio-pedagogical and psychological support; psychological difficulties of orphans and students with disabilities; forms of socio-pedagogical and psychological support for socially vulnerable categories of students.

#### **Введение**

Обеспечение устойчивого повышения качества жизни социально уязвимых групп людей является целью социальной защиты населения в Республике Беларусь. Адресный принцип и программно-целевой характер оказания помощи стали отличительными особенностями данного направления государственной политики нашей страны. «Наша политика построена на простых и

понятных принципах. Первый принцип – справедливость. Его реализация позволила обеспечить сбалансированное распределение социальных благ, равный доступ, насколько это возможно, к ним каждого белоруса. Второй принцип – ответственность. Государство последовательно выполняет обязательства перед обществом, гарантируя всестороннюю и масштабную поддержку на протяжении жизни человека. Третий прин-

цип – забота. Выражается она в широкой и разветвленной системе социальной помощи уязвимым категориям населения и людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию», – сказал А. Г. Лукашенко в обращении с ежегодным Посланием к белорусскому народу и Национальному собранию в 2022 г. [1].

Тему социальной поддержки населения как одного из условий сохранения суверенитета нашей страны Президент продолжил и в этом году. В Послании к белорусскому народу и Парламенту он отметил, что «государством оказывается масштабная поддержка семьям, воспитывающим детей. Для многодетных – особые условия: жилье, семейный капитал, бесплатное питание в саду и школе и многое другое» [2]. «Ведется планомерная работа по развитию семейных форм устройства для воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей... Современные технологии и цифровизация скоро уравнивают возможности граждан, сняв все ограничения с людей с инвалидностью» [3].

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании во всех учреждениях образования действует система социальной защиты обучающихся, включающая в себя комплекс мер, установленных государством в целях обеспечения получения образования обучающимися, направленных на их материальное обеспечение, предоставление им государственных социальных льгот, прав и гарантий, предусмотренных Кодексом и иными актами законодательства [4].

Сегодня перед системой высшего образования Республики Беларусь стоит задача создания образовательного пространства, обеспечивающего каждому обучающемуся интеллектуальное, социальное, личностное развитие независимо от его физических возможностей и социального статуса. Студенты, относящиеся к социально уязвимой категории, являются особой социальной группой, которая характеризуется динамическими внутренними психологическими изменениями и преобразованием взаимоотношений с окружающим миром. Поэтому особое значение социально-педагогическая и психологическая поддержка данной категории молодежи приобретает при обучении

молодых людей в учреждении высшего образования.

Начальный этап обучения в университете, как известно, является одним из наиболее напряженных и стрессогенных, поскольку переход от общего среднего образования к высшему профессиональному предполагает внутреннюю (в сознании) и поведенческую перестройку – адаптацию к новым обстоятельствам жизни и деятельности.

Кардинальное изменение форм организации образовательного процесса в сравнении с общим средним образованием (лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, учебная практика, коллоквиумы, зачеты, экзамены), приоритетных видов деятельности (познавательная, исследовательская, профессиональная), ожидаемых образовательных результатов – все это требует от молодых людей значительных личностных, интеллектуальных, психологических, а иногда и физических ресурсов.

Для первокурсников складывается новая жизненная ситуация, которая, несомненно, требует соответствующей социально-педагогической и психологической поддержки педагогов, психологов, педагогов социальных, воспитателей общежитий, кураторов учебных групп.

В процессе обучения студентов в университете особого внимания требуют обучающиеся, относящиеся к категории социально уязвимых. Согласно законодательству Республики Беларусь, прежде всего к этой категории можно отнести студентов, имеющих инвалидность либо степень утраты здоровья (до 18 лет) и статус «сирота». Поэтому именно сейчас, когда образование становится социальной потребностью большей части молодежи, субъектам образовательного процесса необходимо использовать новые подходы к педагогическим и психологическим аспектам высшего образования. Задача состоит в изучении существующих условий образовательной среды и определении конкретных путей дифференцированной социально-педагогической и психологической поддержки социально уязвимой категории студентов не только в период адаптации, но и в процессе всего обучения в университете.

### **Сущностная характеристика понятия «социально-педагогическая и психологическая поддержка социально уязвимых категорий студентов»**

Важным условием успешного профессионального становления будущих специалистов наряду с дидактическим потенциалом образовательного процесса и материально-техническими условиями университета является социально-педагогическая и психологическая поддержка социально уязвимых категорий обучающихся – студентов-сирот и студентов с инвалидностью. Такая социально-педагогическая и психологическая поддержка предполагает активную педагогическую деятельность руководства учреждения высшего образования, преподавателей, специалистов социально-педагогической и психологической службы (далее – СППС), воспитателей общежитий в плане оказания морально-психологической, педагогической помощи как в решении социально-адаптационных проблем, так и в организации познавательной деятельности, досуга, быта и реализации творческих притязаний студентов в период их обучения в университете [5].

Теоретико-методологическую основу изучения особенностей социально-педагогической и психологической поддержки социально уязвимых категорий студентов составляют концепция влияния образовательной среды на профессиональное формирование будущих специалистов (О. С. Газман, В. А. Козырев, Н. Б. Крылова и др.); культурологическая концепция формирования человека культуры (Е. В. Бондаревская, Н. Б. Крылова и др.); положения гуманистической педагогики, обуславливающие гуманистическую направленность действий педагогов и образовательных структур по оказанию различных видов социально-педагогической и психологической поддержки, связанных с адаптацией студентов в социокультурной и образовательной среде (В. А. Козырев, Н. Б. Крылов, Е. В. Бондаревская).

Изучение проблем социально-педагогической и психологической поддержки показывает, что данное понятие находится на стыке различных наук, т. е. носит междисциплинарный характер. Поэтому, определяя сущность понятия «социально-педагогическая и психологическая поддержка обучающихся учреждений высшего образова-

ния», ученые раскрывают ее различные аспекты, отмечают разные функции:

1) социально-педагогическая и психологическая поддержка содействует развитию индивидуального стиля учебной деятельности как лично значимой, субъективно удобной и объективно результативной модели познавательно-преобразовательной активности (А. В. Торхова);

2) социально-педагогическая и психологическая поддержка обучающихся рассматривается как третья сторона образования наряду с обучением и воспитанием, дополняя и обогащая их, учитывая возникающие проблемы и социальную ситуацию развития обучающихся (Н. А. Соколова);

3) социально-педагогическая и психологическая поддержка носит «адресный» характер и ограничена временным промежутком, в течение которого решается проблема отдельного обучающегося или группы в целом (М. А. Галагузова);

4) социально-педагогическая и психологическая поддержка является неотъемлемой частью социально-педагогической деятельности, основанной на педагогическом взаимодействии субъектов образовательного процесса (Н. Ю. Бахарева, О. Н. Казакова);

5) потребность в социально-педагогической и психологической поддержке возникает тогда, когда в процессе социализации и адаптации у обучающихся складывается проблемная ситуация во взаимоотношениях с образовательной средой (В. И. Загвязинский);

б) социально-педагогическая и психологическая поддержка определяется как деятельность, направленная на содействие в поиске способов и средств, помогающих самостоятельно преодолеть проблемы путем совершенствования субъекта образовательного процесса и гуманизации образовательной среды (И. Л. Одногулова) [6].

В теоретическом аспекте, говоря о социально-педагогической и психологической поддержке студентов, ряд ученых исходит из триединства данного понятия, каждая составляющая которого имеет определенную научную смысловую нагрузку.

Во-первых, из сущности понятия «социальная», под которой понимается поддержка, исходящая от общества, прежде всего от государства (как главного социального института); т. е. это действия, направленные

ные на социальную поддержку кого-либо или какой-то социальной категории людей, в т. ч. студентов.

Во-вторых, из сущности понятия «педагогическая», под которой понимается направляющая, воспитывающая, морально-психологическая поддержка студентов со стороны педагогов и учреждений образования в социальном и профессиональном становлении будущих специалистов.

В-третьих, из сущности понятия «поддержка», которая понимается как содействие, подспорье, поощрение, одобрение, подкрепление, шефство и др. [7].

В методологическом плане для нас важным является концепция влияния образовательной среды учреждения высшего образования на развитие, социальное формирование и профессиональное становление личности студента. Эти аспекты профессионального формирования студентов отражены в трудах Л. Ф. Мирзояновой, А. Н. Сендер, А. В. Торховой, И. И. Цыркуна и др.

Таким образом, можно утверждать, что социально-педагогическая и психологическая поддержка в единстве всех своих составляющих представляет собой деятельность, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи студентам-сиротам и студентам-инвалидам в решении их проблем в среде жизнедеятельности.

В структуре поддержки можно выделить социальную, психологическую и педагогическую стороны. Социальная составляющая связана с соблюдением социальных гарантий студентов-сирот и студентов с инвалидностью, предусмотренных законодательными актами. Психологическая включает в себя психодиагностику, психопрофилактику, а также психокоррекционную помощь студентам данной категории. Педагогическая составляющая предполагает деятельность по созданию условий для самореализации студентов в ходе их профессиональной подготовки.

Социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов-сирот и студентов с инвалидностью представлена двумя формами (групповой и индивидуальной) и строится на принципах признания ценности таких категорий обучающихся, как личности; признания студентов-сирот и студентов-инвалидов субъектами права.

Система социально-педагогической и психологической поддержки должна быть ориентирована на конечную цель – помочь студентам-сиротам и студентам-инвалидам в саморазвитии, самореализации и овладении профессионально значимыми качествами. При этом методологической основой процесса реализации должны выступать:

1) аксиологический подход, в рамках которого человек рассматривается в контексте ценностей межличностных взаимодействий и деятельности социальных учреждений;

2) системный подход, позволяющий рассматривать социально-педагогическую и психологическую поддержку студентов-сирот и студентов-инвалидов как целостный процесс, как совокупность взаимосвязанных ее компонентов;

3) личностно-деятельностный, рассматривающий деятельность как условие для развития и саморазвития личности данной категории студентов;

4) диалогический подход, состоящий в том, что взаимодействие преподавателя и студентов-сирот, студентов с инвалидностью развивается в условиях межличностных взаимоотношений, построенных по принципу диалога.

Эффективное функционирование социально-педагогической и психологической поддержки обеспечивается закономерно обусловленными принципами:

1) целеценностной ориентации (трансформация целей учебно-познавательной деятельности в личностные смыслы студентов как движущую силу их саморазвития);

2) партисипативности (вовлечение в различные контексты студенческой жизнедеятельности с целью обогащения опыта преодоления трудностей адаптации и стимулирование ответственности за свое личностно-профессиональное развитие);

3) вариативности (использование разнообразных тактик, способов и средств социально-педагогической и психологической поддержки в соответствии с потребностями студентов и возникающими трудностями в контексте индивидуального образовательного запроса);

4) интерактивной коммуникации (включение в процесс полисубъектного взаимодействия на основе управляемой рефлексии,

способствующей своевременной организации обратной связи в процессе адаптации);

5) интеграции (объединение усилий и возможностей всех субъектов образовательного процесса на основе сотрудничества в учебной и внеучебной деятельности) [8].

Таким образом, по нашему мнению, социально-педагогическая поддержка в учреждении высшего образования для студентов-сирот и студентов с инвалидностью – это деятельность структурных подразделений университета, профессиональных взрослых, ориентированная на социальную защиту обучающегося, создание условий для развития его индивидуальности, самоопределения и самореализации. Значимость социально-педагогической и психологической поддержки в университете для студентов-сирот и студентов-инвалидов обусловлена трудной жизненной ситуацией молодых людей, связанной с потерей семьи, институциональными условиями жизни, депривационными характеристиками социальной ситуации развития. Содержание социально-педагогической и психологической поддержки в учреждении высшего образования для студентов-сирот и студентов с инвалидностью определяется индивидуальными потребностями и интересами обучающихся и направлено на защиту их прав на личностный, профессиональный рост и развитие, подготовку к самостоятельной жизни и труду.

#### **Психологические трудности студентов-сирот и студентов с инвалидностью БрГУ имени А. С. Пушкина**

Как показывают результаты исследований Т. А. Исаковой, С. И. Коптевой, Н. И. Олифинович, О. Г. Макаренко, развитие детей, воспитывающихся вне семьи, имеет ряд негативных особенностей, сопровождающих развитие ребенка от младенчества до юности. Специфика негативного становления личности проявляется в недоразвитии интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер, искажении общения со взрослыми и сверстниками. Дети-сироты с раннего возраста отличаются от своих сверстников, растущих в семье, особой вялостью, апатией, примитивностью эмоциональных реакций, недоверчивостью, замкнутостью, пассивностью.

Проблема сиротства обостряется еще и тем, что многие обучающиеся имеют ста-

тус социального сироты, т. е. студенты имеют живых родителей, которые от них отказались, или находятся в местах лишения свободы, или неизлечимо больны. В большинстве случаев такие студенты некоторое время жили в родительской семье, будучи погруженными в асоциальную атмосферу, которая не могла не сказаться на их психоэмоциональном состоянии. При наличии ярко выраженной потребности в любви и понимании сироты строят свое общение с окружающими неадекватным образом: их контакты поверхностны, неустойчивы, одновременно требуют внимания и отвергают его, переходя на агрессивную или пассивную позицию в общении. В силу неправильно формирующегося опыта общения воспитанники интернатного учреждения занимают по отношению к окружающим людям агрессивно-негативную позицию.

Известно, что с появлением у человека инвалидности формирующаяся социальная обстановка резко преуменьшает его возможности по удовлетворению насущных потребностей, снижаются шансы социальной, профессиональной и личностной самореализации. Как следствие, наступление фрустрации – реактивного состояния в ответ на невозможность удовлетворить потребности. Заболевание, приводящее к инвалидности, травма или дефект независимо от того, какова их природа, какой орган или функциональная система оказываются пораженными, ставят индивида в психологически особые жизненные условия, или, другими словами, порождают особенную объективную социально-психологическую ситуацию. Перед лицом, ставшим инвалидом, со всей очевидностью возникает трудная задача – как жить дальше в условиях болезни или дефекта. В итоге он может столкнуться с разнообразными психологическими барьерами, сопряженными с девиацией в эмоционально-волевой сфере, поведении, интеллекте.

Согласно данным, полученным в ходе исследований З. Ш. Шахбановой и других, у лиц с утратой здоровья наблюдаются негативные изменения эмоциональной сферы, сопровождающиеся снижением адаптационных возможностей, повышением тревожности, фрустрированности и агрессивности, а также риском развития депрессии. Следует отметить, что серьезные проблемы со здоровьем не могут оставаться незамеченными

личностью. Ответ на ограниченные возможности здоровья может оказаться очень сильным и подчинить, исказить волевое становление личности, в итоге негативно проявиться на поведенческом и социальном уровнях, в т. ч. и на способности к эмоциональной саморегуляции.

Ежегодно в БрГУ имени А. С. Пушкина обучаются студенты из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также имеющие различную степень утраты здоровья (от 1 до 3 группы инвалидности, с заболеваниями опорно-двигательного аппарата, зрения, особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), аутизмом и др.). Несмотря на то что государственная политика в сфере защиты прав детей и молодежи в Беларуси направлена на оказание сиротам и инвалидам необходимой помощи и поддержки со стороны общества и государства, улучшение их положения, данные категории обучающихся испытывают ряд психологических сложностей.

С целью диагностики социально-психологических трудностей студентов-сирот и студентов-инвалидов в БрГУ имени А. С. Пушкина проведено анкетирование. Данной категории обучающихся предлагалось ответить на вопросы, связанные со спецификой общения в учебном коллективе, адаптацией к образовательному пространству университета, способах поведения в конфликтных ситуациях, а также вопросы, отражающие их эмоциональное состояние и восприятие будущей жизни.

В анкетировании приняли участие 40 человек: 19 студентов-сирот и студентов-инвалидов I курса и 21 студент данной категории IV курса.

По результатам опроса выявлено, что «очень комфортно, безопасно и все нравится в университете» лишь четверти (25 %) студентов-сирот и студентов-инвалидов I курса. В то же время около половины (47 %) респондентов данной категории IV курса испытывают «комфорт и безопасность, обучаясь в университете». Эти ответы свидетельствуют об очень медленном процессе адаптации обучающихся как I, так и IV курсов в связи их индивидуальными психологическими особенностями. Вместе с тем позицию «очень некомфортно, мне здесь плохо» не выбрал ни один респондент.

На вопрос «Сложно ли вам было привыкнуть к новой обстановке в университете, к жизни в общежитии, знакомству с новыми людьми?» студенты-сироты и студенты-инвалиды I курса ответили следующим образом: «Немного сложно, но я справился» – 56,3 %, «Привыкаю до сих пор, нужна помощь» – 25 %. Почти половине (47 %) студентов IV курса данной категории было «немного сложно, но справились»; «привыкаю до сих пор, нужна помощь» – 5,8 %. Привыкнуть к новой обстановке в университете было легко 18,7 % студентов-сирот и студентов-инвалидов I курса и 47,2 % обучающихся данной категории IV курса.

Студенты указывают, что адаптироваться им помогли: «педагог социальный» (I курс – 56,2 %, IV – 58,8 %), «куратор и одногруппники» (I курс – 50 %, IV – 52,9 %), «друзья» (I курс – 43,7 %, IV – 41,1 %), «воспитатели в общежитии» (I – 40,8 %, IV – 39,7 %), «декан, преподаватели» (I курс – 38,6 %, IV – 36,2 %), «старшекурсники» (I курс – 18,7 %, IV – 23,5 %). Совпадение ответов студентов разных курсов обучения о лицах, оказавших им поддержку, можно рассматривать как отражение реального вклада разных субъектов образования в процесс адаптации обсуждаемых категорий обучающихся.

В качестве серьезных проблем студенческой жизни респонденты называют: «неумение организовать свое свободное время» (I курс – 43,7 %, IV курс – 7,6 %); «перегруженность учебными занятиями» (I курс – 57,5 %, IV курс – 9,4 %); «сложности установления контакта с новыми людьми» (I курс – 18,7 %, IV курс – 11,8 %). Первые две проблемы можно считать организационными, и, как показывает содержание ответов студентов выпускного курса, в процессе получения высшего образования они достаточно успешно учатся их решать. Третья проблема имеет индивидуально-психологический характер, обусловленный спецификой предшествующего онтогенетического развития молодых людей, указанной выше.

Более половины респондентов (56,2 %) I и (58,8 %) IV курсов оценивают отношения, сложившиеся в группе, как «дружный коллектив, где все друг друга поддерживают» или «дружат небольшими подгруппами». Вариант «каждый сам за себя» не вы-

брал никто из обучающихся. Для характеристики взаимоотношений с одноклассниками наиболее популярным у обучающихся был выбор варианта «со всеми в хороших отношениях, могу обратиться с просьбой к любому» (I курс – 47,3 %, IV курс – 74,7 %).

Взаимоотношения с преподавателями считают «хорошими, доверительными» все 100 % студентов I курса и большинство (82,3 %) студентов IV курса, однако 11,7 % из них думают, что «преподаватели их не понимают».

Студенты-сироты и студенты-инвалиды как I, так и IV курсов стараются не попадать в конфликтные ситуации: «Даже не вспомню, когда в последний раз конфликтовал(а) с кем-либо» – 68,7 % (I курс), 47 % (IV курс); «Попадаю в конфликтные ситуации редко» – 31,2 % (I курс), 35,2 % (IV курс).

Ведут себя в конфликтных ситуациях студенты-сироты и студенты-инвалиды I и IV курсов по-разному: если студенты I курса в большинстве своем «подстраиваются, стараются найти точки соприкосновения, чтобы все были довольны» (37,5 %) или, наоборот, «борются за свою позицию до конца, несмотря ни на что» (18,7 %), то студенты IV курса «ищут компромисс» (35,2 %), «лучше уступят, чем будут отстаивать свою позицию» (25,3 %). Четверть студентов как I (25 %), так и IV (23,5 %) курсов стараются «избегать» конфликтных ситуаций.

На вопрос «Часто ли вы наблюдаете у себя резкие смены настроения?» респонденты ответили следующим образом: «часто бывают» (I курс – 68,7 %, IV курс – 47 %), «иногда бывают» (I курс – 12,5 %, IV курс – 23,5 %), «не бывает такого» (I курс – 18,7 %, IV курс – 29,4 %). Также у студентов-сирот и студентов-инвалидов бывают «приступы неконтролируемой злости, раздражительности», которые «случаются редко» (I курс – 31,2 %, IV курс – 47 %); «время от времени такое бывает» (I курс – 17,6 %, IV курс – 12,5 %); «часто бывает» (6 % студентов I курса). Такие ответы свидетельствуют о развитии у обучающихся университета навыков саморегуляции.

Свое доминирующее настроение в образовательном пространстве университета студенты характеризуют как «радостное» (I курс – 31,2 %, IV курс – 41,1 %), «стабильно спокойное» (I курс – 31,2 %, IV курс – 35,2 %), а иногда «переменное (то хорошее,

то плохое)» (I курс – 12,5 %, IV курс – 11,7 %). Депрессивное, апатичное настроение фиксируется у 6,2 % первокурсников и 11,7 % студентов последнего курса. Таким образом, у большинства обучающихся преобладает позитивный эмоциональный фон жизни, снижение которого у отдельных молодых людей может быть связано с их индивидуально-личностными особенностями.

Свое будущее видят оптимистичным половина (50 %) студентов-сирот и студентов-инвалидов I курса и более половины (58,8 %) обучающихся данной категории IV курса. Считают, что «будущее слишком расплывчато, чтобы строить серьезные планы» 37,5 % первокурсников и 29,4 % студентов IV курса. Пессимистичным свое будущее считают только 11,7 % студентов IV курса. Такая жизненная перспектива, вероятно, связана с их негативным эмоциональным состоянием.

Результаты психологической диагностики свидетельствуют, что эмоционально чувствительными с высоким уровнем нейротизма (неустойчивость психических процессов, изменчивость интересов, неуверенность в себе, склонность к раздражительности, быстрая смена настроений, депрессивные реакции, неустойчивость в стрессовых ситуациях, сложность в адаптации и др.) являются 33 % студентов-инвалидов и 32 % студентов-сирот I курса, а также 11 % студентов-инвалидов и 17 % студентов-сирот IV курса. У обучающихся фиксируются следующие уровни *суицидального риска*: высокий (I курс – 9 % студентов с инвалидностью, 5 % у студентов-сирот; IV курс – 5 % студентов с инвалидностью); средний (I курс – 26 % студентов с инвалидностью, 24 % студентов-сирот; IV курс – 6 % студентов с инвалидностью, 2 % студентов-сирот).

Таким образом, результаты анкетирования свидетельствуют о том, что в университете существует благоприятный психологический климат и созданы в целом комфортные условия для образования студентов-сирот и студентов с инвалидностью. Однако объективные особенности этих категорий обучающихся позволяют обозначить и ряд новых задач, успешное решение которых на I курсе будет обеспечивать их более успешную адаптацию.

Во-первых, в процессе социально-педагогической и психологической поддержки необходимо активнее вовлекать тех субъектов образования, которые постоянно находятся рядом, а именно преподавателей и студентов-старшекурсников.

Во-вторых, представляется целесообразным организация для социально уязвимых категорий студентов различного рода тренингов, направленных, в частности, на формирование тех навыков, которые сами обучающиеся считают дефицитными (тайм-менеджмент; саморегуляция; асертивное поведение, или способность человека не зависеть от внешнего влияния и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него и др.). Наряду с освоением полезных навыков общая тренинговая работа может дать еще один важный эффект для социально уязвимых категорий обучающихся – создание собственного уникального круга социальной поддержки. Социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов-сирот и студентов с инвалидностью в БрГУ имени А. С. Пушкина осуществляется с учетом данных психологической диагностики и индивидуальных особенностей обучающихся данной категории.

### **Организация работы структурных подразделений БрГУ имени А. С. Пушкина в контексте социально-педагогической и психологической поддержки студентов-сирот и студентов с инвалидностью**

Социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов-сирот и студентов с инвалидностью представлена целостной, системной работой структурных подразделений, общественных молодежных объединений и организаций БрГУ имени А. С. Пушкина по созданию необходимых условий для успешного обучения и развития обучающихся, организации конструктивного досуга, проживания, питания, оздоровления вышеуказанных категорий студентов. С целью оптимизации организационных, правовых, социально-экономических условий развития в университете системы социальной защиты, способствующей реализации государственных гарантий, прав и свобод обучающихся в БрГУ имени А. С. Пушкина разработана целевая программа «Социальная защита обучающихся на 2021–

2025 годы», в рамках реализации которой социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов-сирот и студентов с инвалидностью ведется по следующим направлениям.

**1. Организационно-диагностическая работа со студентами-сиротами и студентами, имеющими инвалидность.** Данное направление включает: создание баз данных студентов-сирот и студентов с инвалидностью; изучение заключений МРЭК и анализ индивидуальных программ реабилитации инвалидов; психологическую диагностику данной категории обучающихся, представленную выше.

**2. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и студентов-сирот.** В рамках данного направления специалистами социально-педагогической и психологической службы университета совместно с деканатами, кафедрами, общежитиями проводится работа со студентами-сиротами и сиротами-инвалидами по профилактике различных пороговых, кризисных и критических ситуаций. Оказавшимся в острых и критических ситуациях студентам предлагается экстренная психологическая помощь (консультации по вопросам трудностей организации свободного времени, переживания утраты, тревожного состояния в период сессии, неконструктивных межличностных отношений, депрессивных эпизодов, нарушения пищевого поведения, внутриличностных конфликтов и переживаний, социального сиротства, сложных отношений с родителями, международных коммуникаций). На кураторских часах, часах общения, при проведении лекций, встреч, бесед, консультаций специалистами СППС также ведется работа по своевременному выявлению и предупреждению фактов асоциального поведения студентов вышеуказанной категории, организуется превентивно-профилактическая работа (по предотвращению преступлений и правонарушений, пьянства, токсикомании и наркомании, травматизма и т. д.); принимаются адекватные меры по оказанию студентам социально-педагогической и психологической помощи и поддержки.

**3. Организационно-педагогическое сопровождение образовательного процесса студентов-инвалидов и студентов-сирот.** Оно направлено на сопровождение учебной

деятельности обучающихся с инвалидностью, детей-сирот и включает: для *инвалидов* – специальную организацию образовательного процесса (предоставление учебных материалов в электронном виде, запись лекционных и практических занятий на диктофон; помощь в организации самостоятельной работы в случае болезни; индивидуальные консультации преподавателей; помощь в усвоении учебного материала сокурсниками и др.); для *сирот* – конт-роль за посещением учебных занятий и усвоением студентами-сиротами содержания образовательных программ; индивидуальное консультирование преподавателями; помощь в усвоении учебного материала сокурсниками и др.

На факультетах уделяется внимание проблеме адаптации и жизненного самоопределения студентов-сирот. Однако во избежание культивирования у них потребительской и иждивенческой позиции к ним предъявляются такие же требования, как и ко всем студентам. Например, за нарушение учебного распорядка и правил проживания в общежитии студенты-сироты привлекаются к дисциплинарной ответственности.

В рамках этого направления решается и задача по адаптации учебных программ и методов обучения при работе с обучающимися-инвалидами. Образовательный процесс организован с учетом индивидуальных программ реабилитации инвалидов. В настоящее время в университете обучается 11 студентов-инвалидов по зрению. Для организации полноценного обучения таких студентов в помещении библиотеки университета (ауд. 207) создан Адаптивный центр информационных технологий с необходимым программным обеспечением. Для сопровождения образовательного процесса инвалидов по зрению университетом закуплен дисплей Брайля и портативный компьютер, специальные настольные лампы. На психолого-педагогическом факультете для инвалидов по зрению I и II групп организовано персональное сопровождение в предоставлении материалов лекций и практических занятий в электронном виде; вариативность сроков выполнения различных видов учебной и учебно-исследовательской работы; дополнительное объяснение учебных заданий; выделение дополнительного времени на выполнение учебных заданий и

обдумывание устного ответа, в т. ч. на зачетах и экзаменах.

Для студентов с другими видами инвалидности (нарушение деятельности опорно-двигательного аппарата, врожденные патологии, онкология, аутизм, кардиология – 12 человек) также организовано сопровождение образовательного процесса. Например, на факультете иностранных языков для студентов с нарушением опорно-двигательного аппарата в рамках каждого учебного занятия имеется возможность воспользоваться несколькими 5-минутными перерывами (ходьба по аудитории, коридору). Для обучающихся разработаны тестовые задания, на выполнение которых затрачивается не более 30–40 минут (обычно предлагается два теста, между которыми организован 10-минутный перерыв, в то время как остальные студенты выполняют одно тестовое задание в течение 80–90 минут); предусмотрена возможность использования на учебных занятиях средств аудиозаписи.

Начиная с младших курсов, особое внимание уделяется вопросам успеваемости детей-сирот. Созданная на факультетах система поддержки обучающихся из числа сирот, индивидуальная работа преподавателей с данной категорией студентов позволяет им выполнять предъявляемые требования по освоению образовательных программ. Направление на все виды практики студентов из числа сирот осуществляется в учреждения образования по месту нахождения закрепленного за ними жилого помещения. Мотивированные студенты уже в период обучения имеют возможность проявить себя для последующего трудоустройства.

Студенты с инвалидностью и студенты-сироты активно привлекаются к научной деятельности, в т. ч. проектной, в рамках изучения профильных дисциплин.

**4. Включение в общественно полезную деятельность, формирование социальной ответственности, гражданской активности, развитие лидерских качеств.** Такая работа осуществляется на всех уровнях прежде всего через индивидуальную работу деканов, преподавателей, воспитателей общежитий, кураторов учебных групп со студентами и их родителями; шефскую помощь студентов-кураторов и студентов-волонтеров обучающимся с инвалидностью и сиротам по освоению учебного материала

ла, адаптации к условиям проживания в общежитии и др.; ежегодные встречи ректора со студентами в формате обмена мнениями; социальные, практико-ориентированные проекты, направленные на формирование у обучающихся корпоративной культуры, воспитание гражданственности, патриотизма, духовно-нравственных и профессионально значимых качеств, социальной активности, формирование навыков межкультурной коммуникации; включение обучающихся в активные виды деятельности.

На факультетах, кафедрах созданы научно-исследовательские объединения студентов; обучающиеся привлекаются к участию в спортивных секциях и кружках художественной самодеятельности университета, вовлекаются в работу общественных молодежных организаций, органов студенческого самоуправления, в волонтерскую деятельность.

Кафедра психологии и специалисты СППС университета разработали и реализуют практико-ориентированный проект для социально уязвимых категорий обучающихся «Мастерская эмоций», направленный на формирование эмоциональной устойчивости и умений саморегуляции психоэмоциональных состояний. В рамках проекта запланировано проведение первичной и повторной диагностики эмоциональных состояний (шкала депрессии Бекка; личностный опросник Г. Айзенка; самооценка психических состояний Г. Айзенка и др.); научных и практических исследований по проблематике проекта; тренинговые занятия («Осознание особенностей самовосприятия и восприятия себя другими», «Невербальное взаимодействие в коммуникативном процессе», «Личность и стресс», «Совладание с негативными установками и мыслями» и др.); практикумы («Эмоциональный интеллект как инструмент эффективного взаимодействия», «Способы выражения гнева», «Учимся эффективно решать проблемы» и др.); занятия с элементами арт-терапии и др. Данные мероприятия будут способствовать развитию эмоционального интеллекта обучающихся (распознавать свои и чужие эмоции, управлять своими эмоциями, использовать адекватные способы выражения эмоций, приемы и техники снятия эмоционального напряжения и саморегуляции психоэмоциональных состояний);

высокого уровня стрессоустойчивости и волевого контроля; высокого уровня жизнестойкости обучающихся; успешной адаптированности студентов-сирот и студентов с инвалидностью к образовательному пространству университета.

Первичной организацией БРСМ университета для всех социальных категорий студентов предоставляется возможность вторичной занятости. Так, в рамках трудового лета 2022 г. студенты-сироты и студенты-инвалиды работали в педагогических отрядах (18 человек), строительных (4 человека), сервисных (7 человек), волонтерских (32 человека).

Профсоюзным комитетом студентов оказывается материальная помощь обучающимся категории «дети-сироты и дети, имеющие группу инвалидности». Силами молодежной информационной группы ПОО «Белая Русь» университета в рамках социальной поддержки осуществляется информирование студентов по значимым проблемам: охрана материнства и детства, пропаганда здорового образа жизни; проводятся мероприятия, направленные на формирование эффективного взаимодействия между молодежью и органами местного управления и самоуправления (круглый стол «Органы местного самоуправления и их роль в развитии региона»; лекции и беседы «Правовые аспекты распределения и устройства на работу выпускников», «Юридическая ответственность лиц, имеющих семейные обязанности», «Юридическая ответственность за правонарушения в Республике Беларусь»).

**5. Социально-педагогическая поддержка группы, в которой обучается студент с инвалидностью.** Важная составляющая работы с обучающимися-инвалидами – организация поддержки группы, научение студентов взаимодействию с одноклассником с инвалидностью. Так, на факультетах проводятся собрания студенческого актива групп, в которых обучаются студенты с инвалидностью. Обучающиеся обсуждают и предлагают различные варианты помощи данным категориям студентов с целью успешного освоения ими учебных программ, организуется шефство и закрепляются студенты-волонтеры, которые помогают одноклассникам с инвалидностью в передвижении по факультету (университету), оказывают помощь на учебных занятиях. Кроме

того, при организации учебных практик подбор базы практики проходит с учетом пожеланий студента-инвалида, и на ту же базу практики для его сопровождения направляется студент-волонтер из числа одноклассников.

На социально-педагогическом факультете осуществляется полная подготовка специалистов с высшим образованием для работы с инвалидами по специальностям «Социальная работа (социально-педагогическая деятельность)» и «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)». Профессиональные компетенции студентов формируются в процессе освоения учебных дисциплин и в ходе осуществления волонтерской деятельности как непрерывной практики.

Существующая в университете система подготовки студентов позволяет обеспечить формирование навыков сопровождения клиента в реабилитационном и пост-реабилитационном периодах, разработки и организации тренингов и практикумов по арт-терапии в рамках реабилитации средствами культуры, создания комплексной индивидуальной программы реабилитации. У студентов формируются навыки общения с инвалидами и оказания профессиональной помощи как самим инвалидам, так и их семьям, а также организации различных мероприятий с участием молодых инвалидов в процессе производственной (реабилитационной) практики, в т. ч. в отделениях дневного пребывания для инвалидов.

**6. Постинтернатное сопровождение выпускников с инвалидностью и сирот.** Все выпускники с инвалидностью, получившие образование за счет средств республиканского бюджета, распределяются по специальности с учетом семейных обстоятельств. Согласно Положению о патронате лиц с особенностями психофизического развития, утвержденному постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 19.07.2011 № 92, обеспечена координация деятельности деканатов и других структурных подразделений университета с данной категорией студентов-выпускников. Налажено взаимодействие с организациями здравоохранения, территориальными центрами социального обслуживания населения и другими организациями по вопросам социальной защиты выпускни-

ков из числа лиц с особенностями психофизического развития. Для систематизации сведений о выпускниках, своевременного анализа и корректировки работы университета по патронату на каждого выпускника оформляется паспорт, который хранится в учреждении образования в течение пяти лет.

Всем выпускникам, имеющим инвалидность, и сиротам предоставляется первое рабочее место. Есть практика распределения таких категорий студентов в БрГУ имени А. С. Пушкина (заведующий архивом; специалист по сопровождению учебного процесса кафедры). Данные категории студентов распределяются в школы, центры дополнительного образования детей и молодежи. Все выпускники с инвалидностью успешно адаптируются к первому рабочему месту.

Значимым является социально-экономическое направление поддержки социально незащищенной категории обучающихся. В соответствии с п. 5 ст. 10 Закона Республики Беларусь от 21.12.2005 № 73-З «О гарантиях по социальной защите детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», состоящих на гособеспечении в университете в связи с получением образования (выпуском) и трудоустройством обучающихся из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выплачивается денежная компенсация взамен комплекта одежды, обуви, мягкого инвентаря, оборудования и денежное пособие в размере двух базовых величин.

В БрГУ имени А. С. Пушкина создана безбарьерная среда для студентов с инвалидностью. Ежегодно различные социальные категории студентов имеют возможность поправить свое здоровье в здравницах Беларуси.

### **Заключение**

Таким образом, студенты-сироты и студенты с инвалидностью учреждений высшего образования нуждаются в социально-педагогической и психологической поддержке, содержание которой составляет педагогическая и психологическая помощь при решении проблем правового, психологического и социального характера, формировании личностных и профессиональных

качеств, воспитании культуры поведения в образовательном пространстве университета. В связи с этим социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов вышеуказанной категории остается одной из актуальных проблем теории и практики педагогики и психологии высшей школы. Особое значение имеет организация социально-педагогической и психологиче-

ской поддержки студентов-сирот и студентов с инвалидностью в контексте их ориентации на сознательное освоение академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, развития у них позиции активного субъекта жизнедеятельности и стимулирования процессов саморефлексии.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Три вопроса к белорусскому народу : выступление Президента Беларуси Александра Лукашенко при обращении с ежегодным посланием к белорусскому народу и Национальному собранию // СБ. Беларусь сегодня. – 2022. – 29 янв. – С. 1–15.
2. Лукашенко, А. Г. Главные условия сохранения суверенитета и независимости : Послание Президента белорусскому народу и Национальному собранию, 31 марта 2023 г. / А. Г. Лукашенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2023. – 1 апр. – С. 1, 6–19.
3. Лукашенко, А. Г. О единстве, развитии и независимости. Доклад Президента Александра Лукашенко на шестом Всебелорусском народном собрании / А. Г. Лукашенко // СБ. Беларусь сегодня. – 2021. – № 27 (26 167). – С. 2–19.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] : 13 янв. 2011 г., № 243-З : в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г. : с изм. и доп. от 1 сент. 2022 г. // ЭТАЛОН online. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2023.
5. Асипова, Н. А. Социально-педагогическая поддержка студентов и ее влияние на подготовку будущих педагогов / Н. А. Асипова // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2019. – Вып. 8 (205). – С. 105–110.
6. Куницкая, О. С. Концептуальные основания социально-педагогической поддержки студентов-первокурсников на этапе адаптации к образовательной среде учреждения высшего образования / О. С. Куницкая // Адукацыя і выхаванне. – 2018. – № 10. – С. 29–36.
7. Албитова, Е. Р. Педагогическая поддержка студентов-первокурсников как средство их адаптации к вузовскому образованию / Е. Р. Албитова, Г. И. Рогалева // Вестн. Бурят. гос. ун-та. – 2013. – № 1. – С. 148–151.
8. Куницкая, О. С. Адаптация первокурсников: теория и практика социально-педагогической поддержки : пособие / О. С. Куницкая. – Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2019. – 174 с.

#### REFERENCES

1. Tri voprosa k bieloruskomu narodu : vystuplienije Priezidenta Bielarusi Alieksandra Lukashenko pri obrashchinii s jezhagodnym poslaniem k bieloruskomu narodu i Nacional'nomu Sobraniju // SB. Bielarus' siegodnia. – 2022. – 29 janv. – S. 1–15.
2. Lukashenko, A. G. Glavnyje uslovija sokhranienija suvierienitieta i niezavisimosti : Poslanije Priezidenta bieloruskomu narodu i Nacional'nomu sobraniju, 31 marta 2023 g. / A. G. Lukashenko // SB. Bielarus' siegodnia. – 2023. – 1 apr. – S. 1, 6–19.
3. Lukashenko, A. G. O jedinstvie, razvitii i niezavisimisti. Doklad Priezidenta Alieksandra Lukashenko na shestom Vsiebielorusskom narodnom sobranii // SB. Bielarus' Siegodnia. – 2021. – № 27 (26 167). – S. 2–19.
4. Kodeks Riespubliki Bielarus' ob obrazovanii [Eliكتروnyj riesurs] : 13 janv. 2011 g., №. 243-Z : v ried. Zakona Riesp. Bielarus' ot 14.01.2022 g. : s izm. i dop. ot 1 sient. 2022 g. // ETALON online. Zakonodatiel'stvo Riespubliki Bielarus' / Nac. centr pravovj inform. Riesp. Bielarus'. – Minsk, 2023.
5. Asipova, N. A. Social'no-piedagogichieskaja poddierzhka studentov i jejo vlijanije na podgotovku budushchikh piedagogov / N. A. Asipova // Viestn. Tom. gos. pied. un-ta. – 2019. – Vyp. 8 (205). – S. 105–110.

6. Kunickaja, O. S. Konceptual'nyje osnovanija social'no-piedagogichieskoj poddierzhki studentov-piervokursnikov na etapie adaptacii k obrazovatel'noj sriedie uchriezhdenija vysshego obrazovanija / O. S. Kunickaja // Adukacija i vykhavannie. – 2018. – № 10. – S. 29–36.

7. Albitova, Ye. R. Piedagogichieskaja poddierzhka studentov-piervokursnikov kak sriedstvo ikh adaptacii k vuzovskomu obrazovaniju / Ye. R. Albitova, G. I. Rogaliova // Viestn. Buriat. gos. un-ta. – 2013. – № 1. – S. 148–151.

8. Kunickaja, O. S. Adaptacija piervokursnikov: teorija i praktika social'no-piedagogichieskoj poddierzhki : posobije / O. S. Kunickaja. – Minsk : Bielorus. gos. pied. un-t, 2019. – 174 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.05.2023*

УДК 378.096 «1981/1991»

**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 Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: arilav@inbox.ru*

**СОЗДАНИЕ ФАКУЛЬТЕТА ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ  
В БРЕСТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ  
ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА, ФОРМИРОВАНИЕ ЕГО ОРГАНИЗАЦИОННОЙ  
СТРУКТУРЫ И КОМПЛЕКТОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИМИ КАДРАМИ  
(1983–1991 гг.)**

*Рассматривается основное содержание государственной политики в области дошкольного воспитания в начале 1980-х гг., результатом которой стало образование факультета дошкольного воспитания в Брестском государственном педагогическом институте имени А. С. Пушкина. Показано формирование основных структурных подразделений факультета: кафедр педагогики и психологии (дошкольной) и методик дошкольного воспитания. Дана краткая характеристика основных направлений работы факультета дошкольного воспитания в первые годы его функционирования. Раскрыты источники формирования преподавательских кадров на факультетских кафедрах. Изучены наиболее распространенные формы совершенствования профессионального мастерства преподавательского состава.*

**Ключевые слова:** *Министерство просвещения БССР, преподаватели, факультет дошкольного воспитания, повышение квалификации, кафедры, декан, детский сад.*

***The Foundation of the Pre-School Education Faculty in the Brest State Pedagogical Institute  
named after A. S. Pushkin, the Formation of Its Organizing Structure  
and Teaching Staff Recruitment (1983–1991)***

*The main content of the state policy in the field of preschool education in the early 1980s, which resulted in the formation of the faculty of preschool education at the Brest State Pedagogical Institute named after A. S. Pushkin, is considered. The formation of the main structural divisions of the faculty is shown: the departments of pedagogy and psychology (preschool) and methods of preschool education. The brief characteristics of the basic directions of the work of the pre-school faculty in the first years of its functioning has been given. The sources of teaching staff formation at the faculty chairs are disclosed. Most widespread methods of perfection of professional skills have been investigated.*

**Key words:** *Ministry of Education of the BSSR, teachers, pre-school education faculty, rising of qualifications, chairs, dean, kindergarten.*

**Введение**

Бурное развитие научно-технического прогресса в настоящее время вызывает изменения и в системе высшего образования: возникает потребность в подготовке кадров по специальностям, обучение по которым ранее не осуществлялось. Вслед за этим зачастую появляется необходимость в образовании в высших учебных заведениях новых кафедр и факультетов, которым следует решать комплекс организационно-педагогических проблем. Поэтому представляет интерес процесс создания структурных подразделений в вузах, имевший место в прошлом, особенно их опыт решения первооче-

редных задач, в том числе по кадровому вопросу и развитию профессионального мастерства преподавателей. Таким примером может выступить образование факультета дошкольного воспитания в Брестском государственном педагогическом институте имени А. С. Пушкина.

Хронологически начало процесса создания факультета дошкольного воспитания относится к 1981 г., когда в БГПИ имени А. С. Пушкина был сделан первый набор студентов на специальность «Педагогика и психология (дошкольная)». Завершает временные рамки исследования 1991-й год, ставший рубежом между советским и суве-

ренными этапами в истории Беларуси. В тот период сформировалась организационная структура факультета дошкольного воспитания, был осуществлен подбор кадров на его кафедры, наместились ведущие направления научно-исследовательской и учебно-методической работы его преподавателей.

Источниками информации при подготовке статьи послужили протоколы заседаний совета факультета дошкольного воспитания, отчеты о работе факультета и его кафедр, протоколы заседаний совета института, кафедр педагогики и психологии (дошкольной) и методик дошкольного воспитания, приказы по основной деятельности и протоколы заседаний коллегии Министерства просвещения БССР.

#### **Государственная политика развития системы дошкольного воспитания в БССР в начале 1980-х гг.**

В начале 1980-х гг. проблеме развития системы дошкольного воспитания уделялось значительное внимание на разных уровнях. В частности, 27 февраля 1981 г. в своем выступлении на XXVI съезде КПСС Председатель Совета Министров СССР Н. А. Тихонов заявил, что ЦК партии и правительство разработали и считали целесообразным осуществить в XI пятилетке и в последующие годы новую систему мер по улучшению жизни женщин-матерей и подрастающего поколения. Далее в числе мероприятий по реализации данных мер им было названо дальнейшее развитие сети детских дошкольных учреждений, чтобы каждая семья могла пользоваться их услугами [1, с. 13].

На рубеже 1970–80-х гг. в БССР активно строили детские сады, осуществлялась подготовка специалистов для работы в них. Однако в то время не был обеспечен полный охват детей дошкольным воспитанием, не хватало сотрудников в детских дошкольных учреждениях и не все из них обладали необходимой квалификацией. Не смотря на то, что в X пятилетке (1976–1980) в БССР было введено в эксплуатацию детских дошкольных учреждений на 120,4 тыс. мест, по состоянию на май 1981 г. общественным дошкольным воспитанием в республике были охвачены только 47 % детей дошкольного возраста [2, л. 79].

О необходимости более пристального внимания к проблемам дошкольного воспитания свидетельствует рассмотрение 24 июня 1981 г. коллегией Министерства просвещения БССР вопроса «О подготовке детей к обучению в школе в дошкольных учреждениях Гомельской области». Было отмечено, что во многих дошкольных учреждениях программа по развитию речи, нравственному воспитанию, изобразительности выполняется некачественно. В учебном процессе недостаточно применялись технические средства, на занятиях не всегда обеспечивалась умственная активность детей, в этих целях не использовались поисковые вопросы, проблемные ситуации и другие методы и приемы развивающего обучения. Связи между дошкольными учреждениями и школами иногда носили формальный характер: зачастую они отсутствовали по музыкальному и физическому воспитанию, изобразительности, ознакомлению детей с природой. Не везде была отработана система совместной работы детского сада, семьи и школы по подготовке детей к школьному обучению. Кроме того, в Гомельской области не хватало соответствующих специалистов: заявка на них удовлетворялась на 40–50 %. Так, выполнение заявки детских садов по кадрам в 1980 г. составило 44 % (78 человек вместо 177), 11,8 % воспитателей не имели педагогического образования. В Светлогорском районе не было ни одного специалиста с высшим образованием, а из 14 заведующих детскими садами три не имели педагогического образования, из 42 воспитателей – 14 [3, л. 20–21, 37, 38].

В целях воплощения в жизнь решений XXVI съезда КПСС и XXIX съезда КПБ Министерство просвещения БССР приняло решение подготовить необходимые материалы для внесения на рассмотрение Совета Министров БССР в 1981–1982 гг. таких вопросов, как «О развитии сети детских дошкольных учреждений в колхозах и совхозах республики», «О полном обеспечении населения г. Минска детскими дошкольными учреждениями в одиннадцатой пятилетке», «О мерах по улучшению качества типовых проектов школ и детских дошкольных учреждений». Чтобы обеспечить создание предпосылок для постепенного перехода на обучение детей с 6-летнего возраста, необходимо было к концу XI пяти-

летки охватить подготовительными классами и подготовительными группами детских садов практически всех детей-шестилеток [2, л. 85, 86, 87]. Была поставлена задача в 1981–1985 гг. построить в республике детских садов на 125 тысяч мест, чтобы к концу пятилетки в них постоянно могло заниматься 615 тыс. детей (54 % от общей численности дошкольного возраста), ликвидировать перегрузку детьми дошкольных учреждений [2, л. 95, 96]. В целях обеспечения единства подготовки детей к школе было принято решение привести содержание воспитательно-образовательной работы с детьми в подготовительных группах дошкольных учреждений в соответствие с требованиями программ подготовительных классов школ. На основании типовой следовало разработать и внедрить новую программу воспитания в детском саду, обеспечивающую более высокий уровень общего физического и психического развития детей, большую ориентацию на подготовку их к школе [2, л. 96].

Предпринимались и меры по повышению эффективности использования научного потенциала педагогических институтов и НИИ педагогики Министерства просвещения БССР и оказания конкретной практической помощи с их стороны дошкольным учреждениям, школам и другим органам системы образования. По вопросу обучения и воспитания детей в дошкольных учреждениях в первую очередь предусматривалось совершенствовать подготовку детей к школе на основе выяснения возможностей более интенсивного обучения в условиях детского сада родному языку, грамоте и началам математики.

Одной из наиболее актуальных проблем, требовавших серьезного изучения, стало совершенствование воспитательно-образовательной работы в разновозрастных группах. Необходимо было и исследование по вопросам работоспособности, утомляемости детей дошкольного возраста на занятиях и подготовки их к школе в детском саду. Изучение этих вопросов было поручено НИИ педагогики и Минскому государственному педагогическому институту имени М. Горького: кафедрам специальной педагогики, педагогики и методики начального обучения, методики математики, дошколь-

ной педагогики, физического воспитания [4, л. 48, 51, 71–72].

В то же время было очевидно, что для выполнения поставленных задач требовалось принимать меры по решению кадрового вопроса: в республике имела место нехватка педагогов, особенно учителей начальных классов и воспитателей детских дошкольных учреждений. 18 марта 1981 г. министр просвещения БССР М. Г. Минкевич заявил, что остро стоят вопросы обеспеченности кадрами и уровня их подготовки и повышения квалификации. Для школ и дошкольных учреждений количество учителей и воспитателей нужно готовить под количество детей, иначе они не смогут нормально функционировать. В этой связи для лучшего обеспечения школ и других учреждений просвещения педагогическими кадрами и с учетом развития общественного дошкольного воспитания, обучения детей шестилетнего возраста Министерство просвещения БССР приняло решение в течение 1981–1985 гг. подготовить в педагогических учебных заведениях 40 тыс. специалистов, в том числе 25,5 тыс. с высшим образованием [2, л. 52, 53, 80, 97].

Развитию системы дошкольного воспитания уделялось много внимания и в последующие годы. В справке к коллегии Министерства просвещения БССР, состоявшейся 26 октября 1983 г., отмечалось, что до 1985 г. предусматривалось полностью завершить охват детей 6-летнего возраста подготовкой к обучению в школе через подготовительные группы детских садов и подготовительные классы при общеобразовательных школах. Ставилась задача к концу XII пятилетки полностью удовлетворить потребность населения в дошкольных учреждениях и в городской, и в сельской местности. Одним из решающих условий расширения общественного дошкольного воспитания было определено его обеспечение педагогическими кадрами, в результате был увеличен прием студентов в педагогические учебные заведения [5, л. 157, 158].

Одним из мероприятий по развитию системы дошкольного воспитания стало открытие в 1981 г. на педагогическом факультете Брестского государственного педагогического института специальности «Педагогика и психология (дошкольная)» [6, с. 118]. Первый набор студентов по ней состоялся

только на заочную форму обучения. Следует отметить, что в 1981 г. первоначальные цифры приема на специальность 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» были увеличены на 50 человек и в общей сумме составили 100 студентов [7, л. 92; 8, л. 113]. Подготовка кадров для учреждений дошкольного воспитания в вузе свидетельствовала о стремлении государства не только к количественному увеличению соответствующих специалистов, но и к повышению их профессионального уровня.

#### **Образование факультета дошкольного воспитания Брестского государственного педагогического института, его кафедр и основные пути комплектования их кадрового состава**

В начале 1983/1984 учебного года ректорат Брестского государственного педагогического института направил ходатайство в Министерство просвещения БССР о выделении из педагогического факультета самостоятельного факультета дошкольного воспитания. На тот момент времени по специальности 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» на I–III курсах обучалось 100 человек на дневном отделении и 399 на заочном [9, л. 69–70]. Приказом министра просвещения БССР от 27 октября 1983 г. это ходатайство было удовлетворено [6, с. 119]. Однако самостоятельно факультет дошкольного воспитания фактически стал функционировать с 1 февраля 1984 г. [10, л. 143].

С целью максимально эффективно организовать работу на только что созданном факультете преподаватели А. П. Быб, Р. С. Чугаевич, Н. А. Резько в 1983/1984 учебном году выезжали в другие педагогические институты для изучения организации учебного процесса на факультетах дошкольного воспитания в целом и по отдельным дисциплинам в частности [11, л. 217]. В 1985 г. кафедра педагогики и психологии (дошкольной) поддерживала связи с кафедрой общей и дошкольной педагогики МГПИ имени М. Горького, изучала опыт ее работы [12, л. 31].

Первым деканом факультета дошкольного воспитания была избрана исполняющая обязанности доцента кафедры философии Галина Ивановна Займист. При этом были отмечены ее хорошие организаторские способности, умение создавать спо-

койную, деловую, рабочую обстановку, трудолюбие, требовательность к себе и окружающим [9, л. 93, 95, 110, 111]. В июне 1988 г. вторым деканом факультета дошкольного воспитания стал доцент кафедры философии Александр Николаевич Перевалов [13, л. 53, 54, 55].

Первый состав совета факультета дошкольного воспитания был утвержден 23 апреля 1984 г. В него вошли Г. И. Займист (председатель), Н. А. Резько, заместитель декана, кандидат сельскохозяйственных наук, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин, А. Н. Перевалов, секретарь парткома института, Р. С. Чугаевич, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения, секретарь парторганизации факультета, Г. В. Быховец, старший преподаватель кафедры педагогики и методики начального обучения, председатель профбюро факультета, студенты О. Черкашина и А. Мороз – секретарь комсомольской организации и председатель профбюро студентов факультета соответственно [14, л. 36–37]. Помимо него на факультете дошкольного воспитания были созданы партийная организация в составе 8 членов и кандидатов в члены КПСС, комсомольская организация, две профсоюзные организации (преподавателей и сотрудников и студентов), педагогическое общество, студенческое научное общество, стипендиальная и учебно-воспитательная комиссии [10, л. 143].

В 1984/1985 учебном году основными направлениями работы факультета дошкольного воспитания были:

- 1) совершенствование его организационной структуры,
- 2) подбор и расстановка кадров преподавателей и обслуживающего персонала по дисциплинам общеобразовательного, биолого-медицинского и специального циклов,
- 3) комплектование и совершенствование его материально-технической базы,
- 4) улучшение психолого-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса с целью совершенствования подготовки студентов к работе в дошкольных учреждениях,
- 5) совершенствование графика и апробирование форм организации учебного процесса на заочном отделении,

б) подбор наиболее оптимальных направлений, создание традиций идейно-воспитательной работы [15, л. 143].

В начале учебного года уже был составлен график учебного процесса для студентов дневной и заочной форм обучения. Все имевшиеся у факультета аудитории были готовы к приему студентов [16, л. 86–87].

В течение нескольких последующих лет в деятельности факультета дошкольного воспитания сохраняли актуальность вопросы подбора кадров и укрепления материально-технической базы, обращалось внимание на необходимость углубления не только психолого-педагогической, но и мировоззренческой направленности учебно-воспитательного процесса. В середине 1980-х гг. важными направлениями работы факультета являлись оптимальное планирование учебной нагрузки, ее равномерное распределение в течение учебного года, совершенствование системы педагогических практик студентов, повышение уровня идейно-воспитательной работы со студентами, руководство НИРС, в том числе подготовкой курсовых и дипломных работ, подготовка и проведение государственных экзаменов, контроль за соблюдением инструктивных требований в организации и проведении экзаменов, зачетов, учебной и производственной практик и т. д. [17, л. 135; 18, л. 130, 131; 19, л. 56, 58].

1 сентября 1984 г. на факультете дошкольного воспитания согласно приказу министра просвещения БССР № 95 от 11 мая 1984 г. была создана кафедра педагогики и психологии (дошкольной) (ПП(Д)). Первоначально в ее состав вошли 8 человек: с кафедры педагогики и методики начального обучения были переведены исполняющий обязанности доцента Л. А. Силюк, старшие преподаватели Р. С. Чугаевич, А. П. Быб, Г. В. Быховец, преподаватель Н. А. Пименова; с кафедры психологии – исполняющий обязанности доцента Л. Г. Лысюк и ассистент И. Е. Валитова; с кафедры естественно-математических дисциплин – исполняющий обязанности доцента Н. А. Резько. Первым заведующим кафедрой ПП(Д) стала кандидат педагогических наук Л. А. Силюк [14, л. 65–66; 16, л. 4, 77]. В дальнейшем во второй половине 1980-х – начале 1990-х гг. кафедру возглавляли доценты

Л. Г. Лысюк, В. П. Шуман, М. С. Ковалевич [20, л. 4, 36, 65; 21, л. 14; 22, л. 186].

В самом начале 1984/85 учебного года на кафедре ПП(Д) были созданы цикловые методические комиссии по педагогике и по психологии и методикам дошкольного воспитания [23, л. 5]. Было определено несколько основных направлений работы кафедры. Одним из них являлась психолого-педагогическая подготовка студентов к работе в системе народного образования в условиях реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Создавалась материальная база кабинета, обеспечивавшего учебный процесс, преподаватели разрабатывали методические материалы. Была определена кафедральная тема научных исследований – «Трудовое воспитание в малокомплектном дошкольном учреждении» [24, л. 165–166]. В марте 1985 г. совет института отметил положительную работу по становлению кафедры ПП(Д), совершенствованию ее материального обеспечения, определению перспективных направлений по учебно-методической, научной и воспитательной работе [25, л. 135].

В соответствии с приказом министра просвещения БССР № 108 от 11.06.1986 на факультете дошкольного воспитания была образована кафедра методик дошкольного воспитания (МДВ) [26, л. 3]. С кафедры педагогики и психологии (дошкольной) на нее были переведены исполняющий обязанности доцента Н. А. Резько и старший преподаватель Р. С. Чугаевич, с кафедры анатомии и физиологии человека и животных – старший преподаватель, кандидат медицинских наук Л. Д. Гусарова [27, л. 98–99]. Кроме них, в 1986/1987 учебном году на кафедре работали Н. А. Каллаур, К. К. Колодич, Г. А. Желонкина, Л. В. Хомич, Л. К. Кунцевич. В течение первого года своего функционирования кафедра методик дошкольного воспитания обеспечивала преподавание семи дисциплин [28, л. 264]. Первым ее заведующим стала Л. Д. Гусарова [27, л. 99; 29, л. 20, 36].

На обеих кафедрах факультета со времени их основания по 1990 г. обычно было 10–14 штатных преподавателей [30, л. 261; 31, л. 130; 32, л. 194, 195; 28, л. 247, 248; 33, л. 417, 423; 34, л. 257; 35, л. 230, 239]. Также на факультете вели занятия совместители и работники с почасовой оплатой

труда (почасовики). Так, в 1987/1988 учебном году на кафедре ПП(Д) работало шесть совместителей, в 1989/1990 учебном году – два [33, л. 417; 35, л. 230], в 1988/1989 учебном году на кафедре МДВ было пять совместителей и три почасовика [34, л. 257, 261].

Наряду с переводом преподавателей с различных кафедр института были и другие источники пополнения кадрового состава факультета дошкольного воспитания: на работу в БГПИ имени А. С. Пушкина приходили специалисты, которые уже имели ученую степень или опыт работы в соответствии со специализацией факультета. В частности, на кафедре МДВ начала работать кандидат физико-математических наук Т. С. Будько, а на кафедре ПП(Д) – кандидат педагогических наук О. К. Васильева [30, л. 261; 36, л. 6]. В марте 1991 г. при выборах на должность ассистентов кафедры методик дошкольного воспитания Н. В. Аксененко и Е. И. Мельник как весьма положительное достоинство был отмечен тот факт, что обе они окончили не только институт, но и педучилище [37, л. 30, 32].

Становились преподавателями и бывшие выпускники факультета: в 1990/1991 учебном году на кафедре МДВ таковых было три человека. Следует обратить внимание на позицию заведующего кафедрой методик дошкольного воспитания Л. Д. Гусаровой по поводу учебной нагрузки молодых специалистов: они должны были работать со студентами не старше I–II курсов, а опытным работникам следовало помочь им стать педагогами, успешно пройти процесс адаптации [36, л. 38]. В апреле 1991 г. декан факультета А. Н. Перевалов заметил, что ни в одном из молодых специалистов руководство не ошиблось [36, л. 39].

### **Совершенствование профессионального мастерства преподавателями факультета дошкольного воспитания**

Организация работы вуза на высоком качественном уровне невозможна без наличия квалифицированных кадров преподавателей. В этой связи решению вопросов, касающихся роста профессионального мастерства преподавательского состава, на факультете дошкольного воспитания уделялось значительное внимание. Можно выделить следующие основные формы повышения квалификации преподавателей: проведение

открытых занятий, их взаимопосещение; институтские и кафедральные семинары; сдача экзаменов кандидатского минимума; научная работа в качестве соискателя; учеба в аспирантуре; учеба на факультетах повышения квалификации; стажировка в детских садах либо в вузах или научных учреждениях.

В 1984/1985 учебном году на кафедре педагогики и психологии (дошкольной), а в 1987/1988 учебном году для всех преподавателей факультета дошкольного воспитания был утвержден пятилетний план повышения квалификации через ИПК, аспирантуру и стажировки [19, л. 57; 25, л. 149]. Одной из самых распространенных и эффективных форм совершенствования педагогического мастерства являлось проведение открытых лекций и семинаров, а также взаимопосещение занятий [23, л. 102, 109; 38, л. 48, 53, 54, 56; 39, л. 40; 25, л. 150; 13, л. 44; 36, л. 43–44]. Необходимо обратить внимание на тот факт, что посещение занятий молодых специалистов происходило не только с целью контроля, но и оказания им методической помощи. В частности, в 1990/1991 учебном году на заседании совета факультета дошкольного воспитания было отмечено, что Е. В. Кулешова продемонстрировала хорошую подготовленность к занятиям и владение материалом, грамотную и четкую постановку вопросов студентам, использование разнообразных приемов активизации их работы; при этом ей было рекомендовано не отвечать самой на вопросы, которые у студентов вызывали затруднения [36, л. 44].

Преподаватели факультетских кафедр были включены в институтские формы повышения квалификации. Так, весной 1985 г. в рамках методической учебы молодых преподавателей института занятия семинара по проблемам педагогики и психологии высшей школы должны были посещать семь преподавателей кафедры педагогики и психологии (дошкольной) [23, л. 89]. В следующем учебном году педагоги кафедры ПП(Д) также были включены в число слушателей данного семинара [12, л. 30]. В соответствии с приказом министра просвещения БССР «О повышении квалификации всех преподавателей педагогических институтов республики в области вычислительной техники» к соответствующим занятиям

требовалось привлечь практически всех преподавателей вуза, в том числе в марте 1986 г. – кафедры педагогики и психологии (дошкольной) [27, л. 14].

Во второй половине 1980-х гг. преподаватели факультета участвовали в кафедральных методическом и методологическом семинарах [19, л. 58; 40, л. 32]. В 1984/1985 учебном году совершенствованию методической подготовки преподавателей кафедры ПП(Д) способствовали прочитанные на заседаниях кафедры доклады по актуальным проблемам обучения: «Сущность и направления межпредметных связей», «Проблемный подход в обучении». На заседаниях кафедр обсуждались тексты лекций, например, в 1989/1990 учебном году на тему «Детский сад и семья» [25, л. 149, 150]. В 1990 г. все преподаватели кафедры ПП(Д) участвовали в работе созданной при ней «Педагогической мастерской» (руководитель – М. С. Ковалевич), где рассматривались актуальные психолого-педагогические проблемы, вопросы методики преподавания в высшей школе [31, л. 167]. В 1990/1991 учебном году работа научно-методического семинара «Педмастерская» продолжилась [39, л. 40].

В значительной мере росту профессионализма преподавателей способствовали стажировки и учеба в институтах и на факультетах повышения квалификации (в этом плане в СССР для преподавателей вузов были весьма широкие возможности). В 1984 г. Г. В. Быховец повышала квалификацию на отделении дошкольной педагогики в ИПК при АПН СССР в Москве: она прослушала пять спецкурсов, три спецсеминара, факультатив «Артистизм педагогического труда», приняла участие в научно-теоретической конференции по проблемам подготовки детей к школе, написала реферат «Педагогические возможности устного народного творчества в воспитании дошкольников» [23, л. 5].

В 1988 г. Г. А. Желонкина на ФПК Московского государственного педагогического института имени В. И. Ленина занималась проблемой преемственности между детским садом и школой, изучила новую литературу по этой теме, посещала занятия в детском саду, ознакомилась с имевшимися на факультете дошкольного воспитания и в Государственной библиотеке СССР

имени Ленина планами и программами, прослушала курсы лекций автора «Азбуки для шестилеток» В. А. Кирюшкина по обучению грамоте в нулевом и первом классе, профессора М. Р. Львова по методике развития речи в начальной школе [41, л. 19]. Но в большинстве своем стажировка преподавателей проходила в детских дошкольных учреждениях г. Бреста либо в высших учебных заведениях, чаще всего в МГПИ имени М. Горького [32, л. 195; 28, л. 248, 265; 42, л. 29]. Были примеры, когда преподаватели, не имевшие базового образования в соответствии с профилем факультета (например, Г. В. Наприенко), повышали свою квалификацию, работая по совместительству в детском саду [36, л. 42].

Однако наиболее качественно, широко и плодотворно повышение профессиональной компетентности преподавателей происходило во время их учебы в аспирантуре, в процессе работы над кандидатскими диссертациями. Перед поступлением в аспирантуру многие преподаватели сдавали один или несколько экзаменов кандидатского минимума, причем наиболее часто это происходило в Брестском инженерно-строительном (политехническом) институте. В течение учебного года они посещали в нем занятия с целью подготовки к экзамену, работали над написанием рефератов, причем на их тематике отражались радикальные преобразования в общественно-политической жизни страны во второй половине 1980-х гг.: например, в 1988/1989 учебном году у ассистента Т. В. Александрович он был на тему «Классовое и общечеловеческое в моральном сознании личности» [20, л. 60]. В середине 1980-х – начале 1990-х гг. экзамены кандидатского минимума сдали более 15 преподавателей факультета дошкольного воспитания [30, л. 262, 268; 31, л. 130, 167; 24, л. 170; 32, л. 195; 28, л. 148, 265; 33, л. 424; 34, л. 257; 35, л. 230, 239; 12, л. 31, 43; 39, л. 39; 43, л. 35, 62].

Часть сотрудников работала над кандидатскими диссертациями в качестве соискателей [31, л. 135, 167; 33, л. 424; 20, л. 60; 36, л. 44]. Некоторые преподаватели факультета сперва становились соискателями, а затем поступали в аспирантуру [31, л. 167; 20, л. 60; 25, л. 149]. Соотношение преподавателей на очной и заочной формах обучения в аспирантуре было примерно одинаково

вым: в 1985/1986 учебном году было два аспиранта (по одному на стационаре и на заочной форме обучения), в 1986/1987 учебном году – три (два и один соответственно), в 1987/1988 учебном году – два (один и один), в 1988/1989 учебном году – четыре (два и два) [17, л. 137; 18, л. 131; 19, л. 57; 40, л. 32].

В декабре 1989 г. на кафедре ПП(Д) два человека занимались в очной аспирантуре (А. П. Быб и Т. Л. Горностай) и три человека в заочной (Е. А. Бирюкевич, Н. Н. Губернюк и Е. А. Бай), на кафедре МДВ – соответственно два (Л. В. Хомич и Л. К. Кунцевич) на стационаре и один (Н. Г. Липская) заочно [44, л. 95, 122].

По состоянию на конец 1989/1990 учебного года над кандидатскими диссертациями работали 10 человек [36, л. 7]. Большинство преподавателей выбирали аспирантуру при МГПИ имени М. Горького: в середине 1980-х – начале 1990-х гг. здесь обучались не менее семи представителей факультета дошкольного воспитания БГПИ имени А. С. Пушкина [30, л. 262, 268; 31, л. 130, 167; 28, л. 248; 34, л. 257; 12, л. 31]. Однако имела место учеба в аспирантуре и в других учреждениях: старший преподаватель Н. Г. Липская занималась в НИИ педагогики в г. Киеве, ассистент Г. И. Пастушек – в Институте физической культуры в г. Минске [30, л. 262; 31, л. 130]. В исследуемый период среди поступивших в аспирантуру преподавателей факультета дошкольного воспитания первой успешно защитила диссертацию И. Е. Валитова: в 1990 г. ей была присвоена ученая степень кандидата психологических наук [35, л. 231].

В то же время были и неиспользованные резервы в научной деятельности. Доцент Киевского государственного педагогического института имени А. М. Горького И. С. Демина, которая входила в состав ГЭК по педагогическим дисциплинам в 1990 г., отметила такую проблему в вопросе повышения квалификации на факультете дошкольного воспитания, как отсутствие реальных заявок на написание докторских диссертаций при наличии больших потенциальных возможностей его преподавателей [38, л. 7].

О росте профессиональной компетентности и авторитета преподавателей факультета дошкольного воспитания свиде-

тельствовало рецензирование ими научных и учебных изданий. В 1984/1985 учебном году статьи поступившего в Брестский пединститут из НИИ педагогики Министерства просвещения БССР сборника научных трудов «Совершенствование педагогического процесса в старших группах детского сада» рецензировали Л. Г. Лысюк, И. Е. Валитова, Л. А. Силюк, Е. В. Глухманчук, Н. А. Пименова. Кроме того, кафедрой ПП(Д) была утверждена подготовленная И. Е. Валитовой и Л. Г. Лысюк рецензия на рукопись учебного пособия Е. А. Панько «Психология личности и деятельности воспитателя детского сада» [23, л. 31, 60].

В 1980-е гг. на кафедре педагогики и психологии (дошкольной) были утверждены отзывы на авторефераты диссертаций на темы «Эмоциональность обучающихся как условие повышения учебно-познавательной активности студентов», «Формирование начатков нравственного долга у детей старшего дошкольного возраста», «Развитие педагогических способностей студентов педвузов как средство совершенствования их профессиональной подготовки», «Формирование у студентов педвуза ответственного отношения к профессиональной подготовке (на материале внеаудиторной работы)», «Генезис половой идентификации в дошкольном возрасте», «Ориентировка в условиях выбора действия у старших дошкольников», «Усвоение нравственных норм детьми 6–7 лет в игровой и учебной деятельности» [42, л. 4, 24, 25; 23, л. 31, 60; 12, л. 7, 25, 51]. Тематика перечисленных диссертаций весьма разнообразна: она свидетельствовала о наличии на кафедре специалистов высокого уровня по многим проблемам педагогики и психологии.

### **Заключение**

К началу 1980-х гг. в БССР не только расширились масштабы строительства детских садов, но и произошло увеличение роли дошкольного воспитания в системе образования. Все больше внимания в детских дошкольных учреждениях стало уделяться вопросам подготовки ребенка к обучению в школе, часть подготовительных классов функционировала в детских садах. Следовательно, возрастали и требования к педагогическим работникам. Все это обусловило необходимость расширения подготовки

кадров и повышения их качественного уровня для системы дошкольного воспитания. Таким образом, создание факультета дошкольного воспитания в Брестском государственном педагогическом институте имени А. С. Пушкина стало составной частью государственной политики в области воспитания детей дошкольного возраста.

В вузе было сделано все необходимое по организации подготовки специалистов по дошкольному воспитанию и обеспечению ее качества. Были определены основные направления работы факультета дошкольного воспитания: они включали в себя весь спектр составных частей, на которых базировалась подготовка студентов в высших учебных заведениях. Закономерно, что при этом основное внимание было уделено кадровому вопросу. В его решении основная ставка была сделана на преподавателей, которые работали в институте: именно они составили костяк созданных на фа-

культете кафедр педагогики и психологии (дошкольной) и методик дошкольного воспитания. И в дальнейшем сохранялась опора на собственные ресурсы в комплектовании преподавательскими кадрами: зачастую они пополнялись лучшими выпускниками факультета. Данное обстоятельство позволило распространить и закрепить на нем традиции института в деле подготовки специалистов.

Большое внимание уделялось созданию системы повышения профессионализма преподавательского состава, которую составляли взаимопосещение занятий, работа методологических и методических семинаров, учеба в ИПК и на ФПК, стажировки. Однако особое место в этой системе занимало обучение в аспирантуре, которое являлось гарантом ее качества и представляло собой основную форму профессиональной подготовки специалистов высшей научной квалификации.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тихонов, Н. А. Основные направления экономического и социального развития СССР на 1981–1985 годы и на период до 1990 года. Доклад XXVI съезду КПСС 27 февраля 1981 г. / Н. А. Тихонов. – М. : Политиздат, 1981. – 46 с.
2. Протоколы № 4–5 заседаний коллегии Министерства просвещения БССР и документы к ним. 17.03.81 – 28.04.81 // Национальный архив Республики Беларусь (НАРБ). – Ф. 42. Оп. 7. Д. 1918. – 283 л.
3. Протоколы № 6–7 заседаний коллегии Министерства просвещения БССР и документы к ним. 24.06.81 – 24.06.81 // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 7. Д. 1919. – 237 л.
4. Приказы № 102–147 Министерства просвещения БССР по основной деятельности и документы к ним. 14.05.1981 – 20.07.81 // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 7. Д. 1924. – 187 л.
5. Протоколы № 7–12 заседаний коллегии Министерства просвещения БССР и документы к ним. 28.07.83 – 23.11.83 // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 7. Д. 2133. – 303 л.
6. Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна. Старонкі гісторыі : 60-годдзю БрДУ прысвеч. / У. В. Здановіч [і інш.] ; пад агул. рэд. М. Э. Часноўскага. – Брэст : Выд-ва БрДУ, 2005. – 250.
7. Приказы № 148–187 Министерства просвещения БССР по основной деятельности и документы к ним. 21.07.1981 – 30.09.81 // НАРБ. – Ф. 42. Оп. 7. Д. 1925. – 204 л.
8. Протоколы заседаний совета педагогического факультета и документы к ним. 28 августа 1981 г. – 29 июня 1982 г. // Государственный архив Брестской области (ГАБр). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2026. – 169 л.
9. Протоколы заседаний совета института и документы к ним. 6 сентября 1983 г. – 28 июня 1984 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2149. – 302 л.
10. Отчеты деканов о работе факультетов за 1983/1984 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2157. – 151 л.
11. Протоколы заседаний совета педагогического факультета и документы к ним. 27 августа 1983 г. – 28 мая 1984 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2161. – 262 л.
12. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии (дошкольной) и документы к ним. 30 сентября 1985 г. – 28 марта 1986 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2333. – 78 л.
13. Протоколы заседаний совета факультета дошкольного воспитания и документы к ним. 07.09.1987 – 15.07.1988 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2500. – 68 л.

14. Приказы ректора института по основной деятельности. 13 января – 19 декабря 1984 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2219. – 141 л.
15. Отчеты деканов о работе факультетов за 1984/1985 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2235. – 157 л.
16. Протоколы заседаний совета института и документы к ним. 11 сентября – 28 декабря 1984 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2220. – 244 л.
17. Отчеты деканов о работе факультетов за 1985/1986 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2297. – 149 л.
18. Отчеты деканов о работе факультетов института за 1986/1987 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2394. – 139 л.
19. Отчеты деканов о работе факультетов института за 1987/1988 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2493. – 64 л.
20. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии (дошкольной) и документы к ним. 03.10.1988 – 19.06.1989 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2629. – 73 л.
21. Протоколы заседаний совета института и документы к ним. 17.09.1986–21.07.1987 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2358. – 325 л.
22. Протоколы заседаний № 9–13 ученого совета института и документы к ним. Т. 2. 12.05.1989 – 05.07.1989 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2564. – 229 л.
23. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии (дошкольной) и документы к ним. 29 августа 1984 г. – 21 июня 1985 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2265. – 143 л.
24. Отчеты о работе кафедр института за 1984/1985 учебный год. Т. 4 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2228. – 188 л.
25. Протоколы заседаний совета института и документы к ним. 24 января – 5 июля 1985 г. Т. 1 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2289. – 241 л.
26. Постановления, приказы Министерства просвещения БССР, Президиума Белорусского республиканского комитета профсоюзов, областного комитета ЛКСМ Белоруссии по основной деятельности института. 26.02.1986 – 05.08.1986 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2355. – 8 л.
27. Приказы ректора института по основной деятельности. 23.01.1986 – 22.12.1986 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2356. – 167 л.
28. Отчеты о работе кафедр института за 1986/1987 учебный год. Т. 2 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2393. – 269 л.
29. Протоколы заседаний совета института и документы к ним. 09.09.1987 – 06.07.1988 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2459. – 219 л.
30. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1988 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2641. – 291 л.
31. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1990 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2845. – 267 л.
32. Отчеты о работе кафедр института за 1985/1986 учебный год. Т. 2 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2296. – 241 л.
33. Отчеты о работе кафедр института за 1987/1988 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2494. – 426 л.
34. Отчеты о работе кафедр института за 1988/1989 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2599. – 267 л.
35. Отчеты о работе кафедр института за 1989/1990 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2695. – 243 л.
36. Протоколы заседаний совета факультета дошкольного воспитания и документы к ним. 10.09.1990 – 21.06.1991 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2804. – 66 л.
37. Протоколы заседаний кафедры методик дошкольного воспитания и документы к ним. 10.09.1990 – 30.05.1991 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2830. – 47 л.
38. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии (дошкольной) и документы к ним. 18.09.1989 – 18.06.1990 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2725. – 65 л.
39. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии (дошкольной) и документы к ним. 11.09.1990 – 02.07.1991 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2828. – 74 л.
40. Отчеты деканов о работе факультетов института за 1988/1989 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2598. – 41 л.

41. Протоколы заседаний совета факультета дошкольного воспитания и документы к ним. 15.09.1989 – 16.06.1990 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2700. – 36 л.
42. Протоколы заседаний кафедры методик дошкольного воспитания и документы к ним. 01.09.1988 – 13.06.1989 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2631. – 51 л.
43. Протоколы заседаний совета факультета дошкольного воспитания и документы к ним. 12 сентября 1984 г. – 5 июля 1985 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2234. – 89 л.
44. Отчеты кафедр института о научно-исследовательской работе за 1989 г. Т. 1 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 2737. – 165 л.

## REFERENCES

1. Tikhonov, N. A. Osnovnyje napravlieniya ekonomicheskogo i social'nogo razvitiya SSSR na 1981–1985 gody i na pieriod do 1990 goda. Doklad XXVI s'jezdu KPSS 27 fevralia 1981 g. / N. A. Tikhonov // M. : Politizdat, 1981. – 46 s.
2. Protokoly № 4–5 zasiedaniy kollegii Ministierstva prosvieshchieniya BSSR i dokumenty k nim. 17.03.81 – 28.04.81 // Nacional'nyj arkhiv Respubliki Bielarus' (NARB). – F. 42. Op. 7. D. 1918. – 283 l.
3. Protokoly № 6–7 zasiedaniy kollegii Ministierstva prosvieshchieniya BSSR i dokumenty k nim. 24.06.81 – 24.06.81 // NARB. – F. 42. Op. 7. D. 1919. – 237 l.
4. Prikazy № 102–147 Ministierstva prosvieshchieniya BSSR po osnovnoj diejatiel'nosti i dokumenty k nim. 14.05.1981 – 20.07.81 // NARB. – F. 42. Op. 7. D. 1924. – 187 l.
5. Protokoly № 7–12 zasiedaniy kollegii Ministierstva prosvieshchieniya BSSR i dokumenty k nim. 28.07.83 – 23.11.83 // NARB. – F. 42. Op. 7. D. 2133. – 303 l.
6. Brescki dziarshauny univiersitet imia A. S. Pushkina. Staronki historyi: 60-hoddziu BrDU prysviach. / U. V. Zdanovich [i insh.]; pad ahul. rad. M. A. Chasnouskaga. – Brest : Vyd-va BrDU, 2005. – 250 s.
7. Prikazy № 148–187 Ministierstva prosvieshchieniya BSSR po osnovnoj diejatiel'nosti i dokumenty k nim. 21.07.1981 – 30.09.81 // NARB. – F. 42. Op. 7. D. 1925. – 204 l.
8. Protokoly zasiedaniy sovieta piedagogicheskogo fakul'tieta i dokumenty k nim. 28 avgusta 1981 g. – 29 ijunia 1982 g. // Gosudarstviennyj arkhiv Briestskoj oblasti (GABr). – F. 1034. Op. 1. D. 2026. – 169 l.
9. Protokoly zasiedaniy sovieta instituta i dokumenty k nim. 6 sientiabria 1983 g. – 28 ijunia 1984 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2149. – 302 l.
10. Otchioty diekanov o rabotie fakul'tietov za 1983/1984 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2157. – 151 l.
11. Protokoly zasiedaniy sovieta piedagogicheskogo fakul'tieta i dokumenty k nim. 27 avgusta 1983 g. – 28 maja 1984 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2161. – 262 l.
12. Protokoly zasiedaniy kafiedry piedagogiki i psikhologii (doshkol'noj) i dokumenty k nim. 30 sientiabria 1985 g. – 28 marta 1986 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2333. – 78 l.
13. Protokoly zasiedaniy sovieta fakul'tieta doshkol'nogo vospitanija i dokumenty k nim. 07.09.1987 – 15.07.1988 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2500. – 68 l.
14. Prikazy riektora instituta po osnovnoj diejatiel'nosti. 13 janvaria – 19 diekabria 1984 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2219. – 141 l.
15. Otchioty diekanov o rabotie fakul'tietov za 1984/1985 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2235. – 157 l.
16. Protokoly zasiedaniy sovieta instituta i dokumenty k nim. 11 sientiabria – 28 diekabria 1984 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2220. – 244 l.
17. Otchioty diekanov o rabotie fakul'tietov za 1985/1986 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2297. – 149 l.
18. Otchioty diekanov o rabotie fakul'tietov instituta za 1986/1987 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2394. – 139 l.
19. Otchioty diekanov o rabotie fakul'tietov instituta za 1987/1988 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2493. – 64 l.
20. Protokoly zasiedaniy kafiedry piedagogiki i psikhologii (doshkol'noj) i dokumenty k nim. 03.10.1988 – 19.06.1989 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2629. – 73 l.

21. Protokoly zasiedanij sovieta instituta i dokumenty k nim. 17.09.1986 – 21.07.1987 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2358. – 325 l.
22. Protokoly zasiedanij № 9–13 uchionogo sovieta instituta i dokumenty k nim. T. 2. 12.05.1989 – 05.07.1989 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2564. – 229 l.
23. Protokoly zasiedanij kafiedry piedagogiki i psikhologii (doshkol'noj) i dokumenty k nim. 29 avgusta 1984 g. – 21 ijunia 1985 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2265. – 143 l.
24. Otchioty o rabotie kafiedr institute za 1984/1985 uchiebnyj god. T. 4 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2228. – 188 l.
25. Protokoly zasiedanij sovieta instituta i dokumenty k nim. 24 janvaria – 5 ijulia 1985 g. T. 1 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2289. – 241 l.
26. Postanovljenija, prikazy Ministierstva prosvieshchinija BSSR, Priezidiuma Bieloruskogo riespublikanskogo komitieta profsojuzov, oblastnogo komitieta LKSM Bielorusii po osnovnoj diejatel'nosti instituta. 26.02.1986 – 05.08.1986 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2355. – 8 l.
27. Prikazy riektora instituta po osnovnoj diejatel'nosti. 23.01.1986 – 22.12.1986 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2356. – 167 l.
28. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1986/1987 uchiebnyj god. T. 2 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2393. – 269 l.
29. Protokoly zasiedanij sovieta instituta i dokumenty k nim. 09.09.1987 – 06.07.1988 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2459. – 219 l.
30. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1988 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2641. – 291 l.
31. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1990 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2845. – 267 l.
32. Otchioty o rabotie kafiedr institute za 1985/1986 uchiebnyj god. T. 2 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2296. – 241 l.
33. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1987/1988 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2494. – 426 l.
34. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1988/1989 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2599. – 267 l.
35. Otchioty o rabotie kafiedr instituta za 1989/1990 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2695. – 243 l.
36. Protokoly zasiedanij sovieta fakul'tieta doshkol'nogo vospitanija i dokumenty k nim. 10.09.1990 – 21.06.1991 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2804. – 66 l.
37. Protokoly zasiedanij kafiedry mietodik doshkol'nogo vospitanija i dokumenty k nim. 10.09.1990 – 30.05.1991 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2830. – 47 l.
38. Protokoly zasiedanij kafiedry piedagogiki i psikhologii (doshkol'noj) i dokumenty k nim. 18.09.1989 – 18.06.1990 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2725. – 65 l.
39. Protokoly zasiedanij kafiedry piedagogiki i psikhologii (doshkol'noj) i dokumenty k nim. 11.09.1990 – 02.07.1991 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2828. – 74 l.
40. Otchioty diekanov o rabotie fakul'tietov instituta za 1988/1989 uchiebnyj god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2598. – 41 l.
41. Protokoly zasiedanij sovieta fakul'tieta doshkol'nogo vospitanija i dokumenty k nim. 15.09.1989 – 16.06.1990 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2700. – 36 l.
42. Protokoly zasiedanij kafiedry mietodik doshkol'nogo vospitanija i dokumenty k nim. 01.09.1988 – 13.06.1989 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2631. – 51 l.
43. Protokoly zasiedanij sovieta fakul'tieta doshkol'nogo vospitanija i dokumenty k nim. 12 sientjabria 1984 g. – 5 ijulia 1985 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2234. – 89 l.
44. Otchioty kafiedr instituta o nauchno-issliedovatel'skoj rabotie za 1989 r. T. 1 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 2737. – 165 l.

УДК 316.472

**Не Синьчунь<sup>1</sup>, Игорь Александрович Фурманов<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>аспирант 3-го года обучения каф. социальной и организационной психологии  
Белорусского государственного университета

<sup>2</sup>д-р психол. наук, проф., зав. каф. социальной и организационной психологии  
Белорусского государственного университета

**Nie Xinchun<sup>1</sup>, Igor Fourmanov<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>3rd Year Post-Graduate Student of the Department of Social and Organizational Psychology  
of Belarusian State University

<sup>2</sup>Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Social and Organizational Psychology  
of Belarusian State University  
e-mail: [niexinchun7@gmail.com](mailto:niexinchun7@gmail.com)

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В МОТИВАЦИИ ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Любовные отношения представляют собой конгломерат любви как эмоционального переживания и сексуального желания. В результате проведенного исследования любовных отношений китайских студентов было установлено, что мужчины в сравнении с женщинами в большей мере склонны к любовным играм и куртуазной любви, отличаются большей силой мотивов подтверждения ценности партнера, удовольствия, подчинения и произведения потомства. Женщины в отличие от мужчин в большей мере отдают предпочтение альтруистической, беззаветной, нетребовательной, терпеливой и центрированной на другом человеке любви, выделяются более интенсивными сексуальными мотивами комфорта, власти, заботы и собственной значимости.

**Ключевые слова:** любовные аттитюды, диспозиционные сексуальные мотивы.

### *Gender Differences in the Chinese Students' Motivation of Love Relationships*

Love relationships are a conglomerate of love as an emotional experience and sexual desire. As a result of the study of the love relationships of Chinese students, it was found that men, in comparison with women, are more inclined to love games and courtly love, differ in greater strength of motives for confirming the value of a partner, pleasure, submission and procreation. Women, unlike men, prefer altruistic, selfless, undemanding, patient and other-centered love to a greater extent, stand out with more intense sexual motives of comfort, power, care and self-importance.

**Key words:** love attitudes, dispositional sexual motives.

### **Введение**

Любовные отношения представляют собой конгломерат любви как эмоционального переживания и сексуального желания, которые в совокупности образуют мотивационное состояние, связанное с чувством привязанности и склонностью искать близости и возможности для сексуальной активности с партнером. Хотя любовь и сексуальное желание испытываются совместно, это принципиально разные субъективные переживания. Считается, что любовь и сексуальное желание могут быть и независимыми процессами взаимоотношений. Люди могут не только испытывать эти переживания по отдельности, но и влюбляться в партнеров любого пола. Исходя из этого, даже различают романтическую любовь,

которая включает в себя глубокие чувства обязательств, близости и связанности, и страстную любовь, которая включает в себя сексуальное желание, аттракцию и увлеченность. Таким образом, любовь способствует близости, соединению и формированию взаимных долгосрочных планов, а сексуальное желание выполняет иницилирующую роль, мотивируя сексуальный интерес, поиск близости и первоначального контакта.

### **Любовные аттитюды**

Любовь является фундаментальной человеческой эмоцией и имеет жизненно важное значение для психологического здоровья человека. Это многогранное чувство, которое разнообразно проявляется и выражается в различных жизненных ситуациях.

Оно стимулирует людей к прочным отношениям, таким как брак или совместное проживание, что имеет релевантные последствия для жизни и эволюции мужчин и женщин, которые таким образом обеспечивают необходимое воспитание детей и развивают их социальный интеллект и навыки сотрудничества.

Несмотря на то что многие психологи рассматривали любовь как эмоцию или даже как базовую эмоцию, существует иная точка зрения. В частности, К. Э. Изард [1] отмечал, что любовь существенно отличается от эмоций, и, скорее, представляет собой паттерн эмоций, драйвов и когнитивных процессов, которые определяют человеческое поведение в любви. В свою очередь, А. Арон и Е. Н. Арон [2] утверждали, что, хотя любовь очень эмоциональна, ее лучше характеризовать как целенаправленное мотивационное состояние, а не как специфическую эмоцию в ее собственном значении, учитывая, что она, как правило, трудно поддается контролю, не связана с каким-либо конкретным мимическим выражением и сосредоточена на получении вознаграждения. Конкретизируя это понятие, они определили любовь как констелляцию когниций, эмоций и действий, связанных с желанием вступить или поддерживать тесные отношения с определенным другим человеком.

С таким определением соглашается и Дж. Л. Санградор [3], который трактует любовь как аттитюд – позитивное отношение или влечение к другому человеку, которое включает в себя предрасположенность думать, чувствовать и вести себя определенным образом по отношению к этому человеку.

Влюбленные партнеры могут испытывать и проявлять любовь существенно различными способами, которые можно определить как любовные стили. Любовные стили обуславливаются тем, как индивиды определяют любовь или относятся к ней, ка-

ковы их любовные аттитюды, вызывающие определенные переживания и побуждающие к тем или иным действиям в отношении партнера, которого они любят [4]. Разные типы и стили любви оказывают неодинаковое влияние на различные уровни качества и продолжительности отношений между двумя людьми. Так, любовь как аттитюд, который переживается и выражается людьми, вовлеченными в романтические отношения, считается наряду с такими другими факторами, как близость, преданность и привязанность, одним из наиболее значимых условий, обеспечивающих удовлетворенность и продолжительность отношений. В более широком контексте качества отношений все это связано с субъективным благополучием, особенно с точки зрения переживания счастья, ощущения удовлетворенности жизнью и более позитивного восприятия прошлого опыта в противоположность негативным чувствам. С другой стороны, любовные отношения также могут быть источником стресса, дискомфорта, агрессии, самоубийств, убийств, конфликтов, болезненных негативных чувств, особенно когда они связаны с зависимостью и навязчивым поведением, что может негативно повлиять на качество и продолжительность отношений [5; 6].

В ряде исследований, относящихся к индивидуалистической, «западной» культуре, отмечается, что существуют гендерные различия в любовных аттитюдах (таблица 1). В частности, несмотря на некоторые отличия, общим является то, что женщины имели более высокие показатели по любовным стилям Сторге и Прагма, что характеризует установки женщин в любовных отношениях как более дружеские и прагматичные, в то время как мужчины имели более высокие показатели по Людусу и Агапе, что свидетельствует о приверженности к игривой и альтруистической любви.

Таблица 1 – Гендерные различия в любовных аттитюдах индивидов индивидуалистической культуры

| Исследователи                   | Результаты  |
|---------------------------------|---|
| К. L. Dion, К. K. Dion [7]      | У женщин более высокие показатели Сторге и Прагмы, чем у мужчин.  |
| S. S. Hendrick, C. Hendrick [8] | У мужчин более высокие показатели Людуса, чем у женщин. У женщин показатели Сторге, Прагмы и Мании выше, чем у мужчин.                |
| C. Risavy [9]                   | У мужчин более высокие показатели Агапе, чем у женщин. У женщин показатели Прагма выше, чем у мужчин.                                 |
| N. Meskó [et al.] [10]          | У мужчин более высокие показатели Людуса и Агапе, чем у женщин. У женщин показатели Эроса, Сторге, Прагмы и Мании выше, чем у мужчин. |

Вместе с тем анализ литературы показывает, что гендерные отличия в любовных аттитюдах индивидов, принадлежащих к коллективистической, «восточной» культуре, в частности китайцев, существенно от-

личаются от вышеизложенных (таблица 2). Можно заметить, что в большинстве исследований китайские мужчины отличаются от женщин более высокими показателями Эроса, Людуса и Агапе.

Таблица 2 – Гендерные различия в любовных аттитюдах китайцев

| Исследователи       | Результаты  |
|---------------------|---|
| Ян Цяньру [11]      | У мужчин более высокие показатели Людуса, чем у женщин.   |
| Ли Илин [12]        | У мужчин более высокие показатели Эроса, Мании и Агапе, чем у женщин.   |
| Шен Лицзюнь [13; 8] | У мужчин более высокие показатели Эроса и Агапе, чем у женщин.  |
| Дун Фуцян [14]      | У мужчин более высокие показатели Эроса, Людуса, Сторге, Мании и Агапе, чем у женщин.                             |
| У Чжаои [15]        | У мужчин более высокие показатели Эроса, Агапе, Людуса, чем у женщин.   |
| Ян Ян [16]          | У мужчин более высокие показатели Эроса, Людуса, Сторге, Мании и Агапе, чем у женщин.                             |
| Лу Чжэньи [17]      | У мужчин более высокие показатели Эроса и Людуса, чем у женщин.<br>У женщин показатели Сторге выше, чем у мужчин. |
| Сюй Цзяци [18]      | У мужчин более высокие показатели Людус, Мания и Агапе, чем у женщин.   |

### **Сексуальная мотивация**

Сексуальную мотивацию можно определить как сознательные и субъективные причины участия индивидов в сексуальной активности. Сексуальная мотивация включает процесс инициации, возбуждения, поддержания и направления действия к цели. Иными словами, сексуальная мотивация – это состояние сильного интереса к достижению определенной цели, которая предполагает последовательное выполнение когнитивных, эмоциональных и моторных действий, ведущих к достижению цели. Поэтому можно предположить, что сексуальные мотивы могут активизироваться и усиливаться при наличии и доступности релевантных сексуальных стимулов и, наоборот, тормозиться при отсутствии или недоступности таких стимулов.

Вместе с тем наряду с наличием/отсутствием и доступностью/недоступностью сексуальных стимулов важную роль играют внутренние факторы, особенно те стимулы, которые потенциально или реально имеют для индивида субъективную ценность и значимость, а также могут определять состояние сексуальной мотивации. Отсюда следует, что устойчивый интерес к определенному типу сексуального стимула можно определить как диспозиционный мотив. Именно влияние диспозиционных мотивов определяет индивидуальные различия в реакциях на воздействующие стимулы. Индивиды, которые ценят определенные стимулы, имеющиеся в данной ситуации, склонны испытывать более сильную мотивацию,

тогда как индивиды, для которых эти стимулы обладают меньшей ценностью, будут мотивированы меньше [19].

С точки зрения диспозиционной теории мотивации С. А. Hill и L. K. Preston [20] определяют сексуальную мотивацию как интерес к достижению общего класса связанных стимулов, которые обеспечивают один и тот же основной тип удовлетворения, так или иначе связанный с сексуальной активностью индивида. Опираясь на эту точку зрения, они предложили, восемь специфических типов внутренних побуждений, мотивирующих сексуальное поведение. Основу предложенной классификации составили диспозиционные сексуальные мотивы, предполагающие чувства сострадания, привязанности и позитивного отношения между обоими партнерами, включенными в сексуальное взаимодействие, олицетворяющие выражение власти, получение удовольствия, ориентацию на деторождение.

Немногочисленные исследования согласуются и показывают, что, во-первых, существуют гендерные различия в диспозиционных сексуальных мотивах, а во-вторых, для женщин по сравнению с мужчинами большей силой обладаем мотив подтверждения значимости партнера (таблица 3). Схожие исследования также выявили гендерные различия в сексуальной мотивации: сексуальная активность женщин преимущественно побуждается мотивами, связанными с отношениями, в то время как мужчин – чаще эгоцентрическими мотивами [21].

Таблица 3 – Гендерные различия в диспозиционных сексуальных мотивах

| Исследователи                  | Результаты  |
|--------------------------------|---|
| С. А. Hill, L. K. Preston [20] | У мужчин более высокие показатели мотивов комфорта и подчинение, чем у женщин. У женщин сила мотива подтверждения значимости партнера больше, чем у мужчин.               |
| И. А. Фурманов [19]            | У мужчин более высокие показатели мотива произведения потомства, чем у женщин. У женщин сила мотивов подчинения и подтверждения значимости партнера больше, чем у мужчин. |

Следует отметить, что сексуальные отношения занимают важное место в жизни китайцев. Отношение к сексуальности в китайской культуре формировалось на протяжении тысячелетий и постоянно находилось под влиянием древних традиций. Сексуальное поведение рассматривалось как необходимое для достижения цели гармонии со вселенной через взаимодействие между двумя противоположными силами – Инь и Ян. Сексуальная активность допускалась предпочтительно в рамках семейных отношений, а проявление индивидуальной сексуальности не осуждалось, но считалась второстепенным.

Быстрый экономический рост Китая вместе с последовавшими за этим масштабными социальными изменениями, процессами глобализации и вестернизации китайской культуры привели к конфликтам между традиционными и современными ценностями. Кроме того, эти трансформации способствовали появлению большего равенства в гендерных отношениях и более либеральных сексуальных установок, что не могло не сказаться на трансформации сексуального поведения китайцев, особенно мотивации сексуального поведения. Так, в современном Китае молодежь в возрасте до 25 лет представляет собой самую многочисленную демографическую возрастную группу. В то же время наблюдается рост числа случаев, когда возрастная группа 15–19 лет склоняется к добрачным сексуальным действиям, и многие молодые люди рассматривают сексуальные эксперименты как приемлемый образ жизни [22]. В связи с этим проблема изучения сексуальной мотивации современной китайской молодежи является достаточно актуальной. Вместе с тем, как показывает анализ китайской научной литературы, большинство исследований любовной и сексуальной мотивации проводилось среди китайцев Тайваня, а не материкового Китая, которые существенно различаются уровнем вестернизации куль-

турных ценностей, либерализма и толерантности в сфере интимных отношений.

### Методика

Для оценки любовных установок применялся адаптированный китайскоязычный опросник «Шкала любовных установок» (Love Attitudes Scale), адаптированный Ян Ян и коллегами [16].

Методика состоит из 22 утверждений, сгруппированных в 6 шкал и оценивающих 6 основных любовных стилей:

- 1) Эрос – романтическая любовь,
  - 2) Людус – любовь как игра,
  - 3) Сторге – дружеская любовь,
  - 4) Прагма – прагматичная и рациональная любовь,
  - 5) Мания – одержимая любовь,
  - 6) Агапе – альтруистическая любовь.
- В качестве методики исследования использовался «АМОРЕ» – адаптированный китайский «Опросник аффективных мотивационных ориентаций в сексуальной жизни» [23], содержащий из 62 вопросов, направленных на выявление диспозиционных сексуальных мотивов:
- 1) подчинение – ощущение властвования партнера,
  - 2) значимость партнера – подтверждение ценности партнера,
  - 3) комфорт – получение эмоциональной разрядки от стресса или негативных психологических состояний,
  - 4) произведение потомства – воспроизведение рода,
  - 5) власть – усиление чувств от проявления собственной власти над партнером,
  - 6) собственная значимость – подтверждение собственной ценности для партнера,
  - 7) забота – проявление заботы с целью улучшения психологического состояния партнера,
  - 8) удовольствие – переживание удовольствия.

Для дифференциации ответов в обеих методиках использовалась пятибалльная

шкала Ликерта. Данные были получены на выборке, состоящей из 200 китайских студентов в возрасте 17–35 лет (90 женщин и 110 мужчин).

При статистической обработке результатов исследования использовали пакет SPSS.13: проводили расчеты средних значений и стандартных отклонений, размер эффекта для сравнения средних значений Коэна (d), сравнительный анализ двух независимых выборок по F-критерию Фишера.

### Результаты и их обсуждение

Сравнительный анализ показал (таблица 4), что китайские мужчины в сравнении с женщинами имеют статистически более высокие показатели по любовным аттитюдам Агапе ( $p \leq 0,0001$ ,  $d = 0,61$ ) и Людус ( $p \leq 0,05$ ,  $d = 0,29$ ). По показателям любовных аттитюдов Эроса, Прагмы, Сторге и Мании гендерных различий не выявлено. Полученные данные согласуются с целым рядом исследований [8; 11; 14–18].

Выявленные различия могут свидетельствовать о том, что китайские мужчины в большей мере готовы безоговорочно и самоотверженно чем-то жертвовать ради своего партнера по любви, оказывать поддержку, заботу и уважение своей возлюбленной. Они отличаются более высокой готовностью к самопожертвованию ради благополучия партнера, хотя они менее эмоциональны: у них нет физических предпочтений, и они, как правило, очень терпимы и благосклонны.

Кроме того, можно констатировать, что китайские мужчины в отличие от женщин более склонны рассматривать любовные отношения как игру, которая характеризуется случайными контактами и избеганием близости и интенсивности в отношениях. Они не желают быть связанными сильными и глубинными эмоциями, рассчитывая сохранить личную свободу и не давая никаких обещаний партнеру. В этих отношениях игривая любовь является манипулятивной по своей сути [24].

Таблица 4 – Гендерные различия в любовных аттитюдах и диспозиционных сексуальных мотивах китайских студентов

| Наименование шкалы                       | Показатели  |      |             |      |        |               | F    | p (1–2) | d |   |
|--|-------------|------|-------------|------|--------|---------------|------|---------|---|---|
|  | Женщины (1) |      | Мужчины (2) |      | F      | p (1–2)       |      |         |   | d |
|  | M           | SD   | M           | SD   |        |               |      |         |   |   |
| <b>Любовные аттитюды</b>                 |             |      |             |      |        |               |      |         |   |   |
| Эрос                                     | 9,93        | 2,60 | 10,46       | 2,38 | 2,269  | 0,134         | 0,21 |         |   |   |
| Людус                                    | 8,07        | 3,02 | 8,91        | 2,71 | 4,313  | 0,039         | 0,29 |         |   |   |
| Сторге                                   | 12,76       | 3,42 | 13,59       | 2,94 | 3,445  | 0,065         | 0,26 |         |   |   |
| Прагма                                   | 13,83       | 3,07 | 14,16       | 3,15 | 0,556  | 0,457         | 0,11 |         |   |   |
| Мания                                    | 10,36       | 2,55 | 10,29       | 2,55 | 2,411  | 0,122         | 0,03 |         |   |   |
| Агапе                                    | 11,59       | 3,52 | 13,63       | 3,16 | 18,565 | $\leq 0,0001$ | 0,61 |         |   |   |
| <b>Диспозиционные сексуальные мотивы</b> |             |      |             |      |        |               |      |         |   |   |
| Подчинение                               | 30,64       | 8,59 | 36,06       | 6,44 | 25,980 | $\leq 0,0001$ | 0,71 |         |   |   |
| Значимость партнера                      | 26,99       | 6,68 | 28,08       | 5,41 | 4,483  | 0,035         | 0,18 |         |   |   |
| Комфорт                                  | 29,76       | 8,99 | 24,75       | 6,87 | 19,853 | $\leq 0,0001$ | 0,63 |         |   |   |
| Произведение потомства                   | 17,07       | 4,29 | 19,28       | 3,26 | 17,177 | $\leq 0,0001$ | 0,58 |         |   |   |
| Власть                                   | 29,63       | 8,64 | 24,70       | 6,90 | 20,147 | $\leq 0,0001$ | 0,63 |         |   |   |
| Собственная значимость                   | 19,96       | 6,51 | 16,78       | 4,91 | 15,414 | $\leq 0,0001$ | 0,55 |         |   |   |
| Забота                                   | 16,62       | 4,71 | 14,58       | 4,26 | 10,330 | 0,002         | 0,45 |         |   |   |
| Удовольствие                             | 16,01       | 4,57 | 18,03       | 3,59 | 12,221 | 0,001         | 0,49 |         |   |   |

Выявленные различия, возможно, объясняются тем, что мужчины по сравнению с женщинами более точно разграничивают чувства симпатии и любви [25]. Также отмечается, что у мужчин самоощущение принципиально эгоцентрично, а у женщин

оно связано с другими людьми, поэтому мужчины стремятся к независимости, а женщины – к зависимости [26]. Дж. Грей [27] предположил, что мужчинам нужна как близость, так и свобода, и поэтому они нуждаются в умеренном разделении между парт-

нерами в интимных отношениях, при которых близость и автономия будут автоматически чередоваться.

Помимо этого, обнаруженные различия могут быть связаны и с некоторыми социальными и культурными гендерными нормами. Традиционно женщины более требовательны в близких отношениях и считают «плохим тоном» часто влюбляться или иметь несколько партнеров одновременно. По сравнению с женщинами мужчины более склонны выбирать любовные отношения в качестве средства от одиночества. После расставания мужчины чаще, чем женщины, общаются с представительницами противоположного пола, чтобы восстановить свои чувства. Так, Т. Сингелис с коллегами [28] выявили, что отношение мужчин к любви более легкомысленное, чем у женщин.

Сравнительный анализ показателей сексуальной мотивации показал, что китайские мужчины в сравнении с женщинами имели статистически более высокую интенсивность мотивов подчинения, значимости партнера, произведения потомства, удовольствия. В отличие от женщин китайские мужчины больше посвящают себя своим сексуальным партнерам, занимаясь сексом прежде всего, чтобы укрепить узы с партнером. Кроме того, предполагается, что выраженность мотивов подтверждения ценности партнера могут свидетельствовать о повышенном стремлении мужчин сделать так, чтобы гарантировать женщине получение удовольствия [29]. Как отмечают Н. Танг с коллегами [30], китайские мужчины, похоже, больше, чем женщины, озабочены счастьем своих партнеров и поддержанием отношений и мотивированы стремлением добиться их расположения. Секс со чрезвычайно самоуверенным, требовательным, настойчивым, авторитарным, агрессивным, властным, доминирующим и контролирующим партнером становится все более привлекательным и возбуждающим [19].

Вполне вероятно, что для мужчин с такой сексуальной мотивацией характерны более сильные переживания из-за угрозы разрыва отношений, опасения утраты партнера и, как следствие, всяческое подчеркивание в сексуальных отношениях силы, власти и значимости партнера. Возможно, китайские мужчины в большей степени заин-

тересованы в сексуальном отношении с сильным партнером, чем женщины [31].

Мотивы получения одобрения от партнера побуждают к занятиям сексом для того, чтобы избежать негативных последствий во взаимоотношениях. Они положительно коррелируют с эротофобией (негативным эмоциональным отношением к сексу), тем самым доказывая, что людям, которые занимаются сексом, чтобы расположить к себе или понравиться своим партнерам, может не хватать уверенности в себе [32].

Полученные данные некоторым образом также согласуются с результатами исследований, в которых было установлено, что тревога, вызванная угрозой привязанности, значимо положительно коррелировала с сексуальными мотивами, связанными с ощущением опасности (из-за страха потерять партнера), с совладанием с негативными переживаниями и стремлением к подчинению (получению ощущения властвования партнера) [33].

Усиление мотива удовольствия также может свидетельствовать о желании китайских мужчин чувственной, романтической физической близости, стремлении участвовать в бурной, безудержной, ориентированной на получение удовольствия сексуальной активности с партнером [32]. Полученные данные отчасти согласуются с исследованиями, в которых было установлено, что китайцы, как, например, и американцы, готовы доставлять удовольствие партнеру и поддерживать отношения, занимаясь сексом [30].

Китайские мужчины в сравнении с женщинами в большей мере ориентированы на воспроизведение рода и считают, что секс важен для репродуктивных целей, а особенное возбуждение и удовольствие от секса достигается, когда оба партнера хотят завести ребенка.

Также было установлено, что китайские женщины в сравнении с мужчинами имели достоверно более высокую силу мотивов комфорта, власти, собственной значимости и заботы.

Более высокие показатели мотивов комфорта (желание испытать эмоциональную разрядку от стресса), власти (желание усилить чувства от проявления собственной власти) и собственной значимости (сосредоточенность на себе, желание быть оце-

ненным партнером) у китайских женщин в сравнении с мужчинами могут свидетельствовать о более высокой степени выраженности тенденций избавиться от негативных переживаний и чувства неполноценности (убеждают себя в собственной сексуальной желанности или привлекательности).

Кроме того, сексуальную мотивацию китайских женщин в большей мере определяют убеждения в том, что секс – эта та сфера отношений, в которой человек может почувствовать себя властным и привлекательным для партнера, почувствовать себя сильной личностью, держащей все под контролем. Ощущение власти над партнером может становиться фактором возбуждения и усиления сексуального желания, а проявление власти и контроля во время сексуальной близости с партнером – дополнительным стимулом получения сексуального удовольствия.

Китайских женщин также отличает более заботливое отношение к физическому и эмоциональному состоянию партнера, его

переживаниям и самочувствию. Сексуальная близость чаще рассматривается ими как способ помочь партнеру повысить его самооценку, стать более уверенным в себе и оптимистичным, пережить трудные времена, забыть о его проблемах.

### **Заключение**

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Китайские мужчины в сравнении с женщинами в большей мере склонны к любовным играм и куртуазной любви, отличаются большей силой мотивов подтверждения ценности партнера, удовольствия, подчинения и произведения потомства.

2. Китайские женщины в отличие от мужчин в большей мере отдают предпочтение альтруистической, беззаветной, нетребовательной, терпеливой и центрированной на другом человеке любви, выделяются более интенсивными сексуальными мотивами комфорта, власти, заботы и собственной значимости.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 460 с.
2. Aron, A. Love and sexuality / A. Aron, E. N. Aron // *Sexuality in close relationships* / ed. by K. McKinney, S. Sprecher. – Hillsdale, 1991. – P. 25–48.
3. Sangrador, J. L. Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico / J. L. Sangrador // *Psicothema*. – 1993. – Vol. 5, suppl. – P. 181–196.
4. Фурманов, И. А. Любовные аттитюды в период перехода к ранней взрослости: межпоколенное сравнение / И. А. Фурманов // *Право. Экономика. Психология*. – 2019. – № 4 (16). – С. 97–105.
5. Ellis, B. J. Love and anger in romantic relationships: a discrete systems model / B. J. Ellis, N. M. Malamuth // *Journal of Personality*. – 2000. – Vol. 68 (3). – P. 525–556.
6. Фурманов, И. А. Иерархия и структура любовных аттитюдов белорусов и китайцев / И. А. Фурманов, Не Синьчунь, Чжао Сяюань // *Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология*. – 2021. – № 3. – С. 73–83.
7. Dion, K. L. Gender and ethnocultural comparisons in styles of love / K. L. Dion, K. K. Dion // *Psychology of Women Quart.* – 1993. – Vol. 17 (4). – P. 463–473.
8. Hendrick, S. S. Gender differences and similarities in sex and love / S. S. Hendrick, C. Hendrick // *Personal Relationships*. – 1995. – Vol. 2 (1). – P. 55–65.
9. Risavy, C. F. Effects of gender, age, social class and relationship satisfaction on love styles / C. F. Risavy // *Diss. Abstr. Intern. Sect. A, Humanities and Social Science*. – 1996. – Vol. 57 (2-A). – P. 591.
10. Sex and Relationship Differences on the Short Love Attitude Scale: Insights from the Hungarian Adaptation / N. Meskó [et al.] // *Sexuality and Culture*. – 2021. – Vol. 25 (4). – P. 1249–1272.
11. Ян Цяньру. Исследование взаимосвязей между гендерной ролью, любовным стилем, гендерными взаимоотношениями и связанными с ними факторами [Электронный ресурс] : магистер. дис. / Ян Цяньру. – Чанхуа, 2000. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/f2bz75>. – Дата доступа: 24.12.2022 (на кит. яз.).

12. Ли Илин. Любовные аттитюды старшеклассников города Тайбэй [Электронный ресурс] : магистер. дис. / Ли Илин. – Тайбэй, 2001. – 106 с. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/rqqarv>. – Дата доступа: 24.12.2022 (на кит. яз.).
13. Шен Лицзюнь. Любовные аттитюды учащихся младших классов средней школы города Тайбэй и округа Тайбэй [Электронный ресурс] : магистер. дис. / Шен Лицзюнь. – Тайбэй, 2002. – 122 с. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/wd9n7b>. – Дата доступа: 24.12.2022 (на кит. яз.).
14. Дун Фуцянь. Исследование аттитюдов в отношении любви студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс] : магистер. дис. / Дун Фуцянь. – Гаосюнь, 2004. – 176 с. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/75ej67>. – Дата доступа: 24.12.2022 (на кит. яз.).
15. У Чжаои. Исследование взаимосвязи между созависимостью и аттитюдами в отношении любви студентов университета Тайваня / У Чжаои, У Лицзюань // Цзяоюй синьлицзюэбао. – 2005. – Т. 36, № 3. – С. 241–263 (на кит. яз.).
16. Ян Ян. Анализ результатов применения китайской версии Шкалы любовных аттитюдов (LAS) среди студентов колледжей материкового Китая / Ян Ян, Бай Яньцзин, Сюй Цинган // Журн. Цицихар. мед. колледжа. – 2008. – Т. 29, № 23. – С. 2824–2826 (на кит. яз.).
17. Лу Чжэньи. Исследование взаимосвязи между любовным аттитюдом студентов колледжа и выражением эмоций гнева в любовном конфликте [Электронный ресурс] : магистер. дис. / Лу Чжэньи. – Новый Тайбэй, 2010. – 157 с. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/p47pa7>. – Дата доступа: 24.12.2022 (на кит. яз.).
18. Сюй Цзяци. Исследование семейных ценностей и любовных аттитюдов студентов колледжей в районе Пиндун [Электронный ресурс] : магистер. дис. / Сюй Цзяци. – Пиндун, 2012. – 100 с. – Режим доступа: <https://hdl.handle.net/11296/czt7ug>. – Дата доступа: 24.12.2022 (на кит. яз.).
19. Фурманов, И. А. Диспозиционные сексуальные мотивы как зеркало ценностей в гетеросексуальных межличностных отношениях / И. А. Фурманов // Нац. психол. журн. – 2017. – № 4. – С. 75–82.
20. Hill, C. A. Individual differences in the experience of sexual motivation: theory and measurement of dispositional sexual motives / C. A. Hill, L. K. Preston // *Journal of Sex Research*. – 1996. – Vol. 33 (1). – P. 27–45.
21. Meston, C. M. Why humans have sex / C. M. Meston, D. M. Buss // *Arch. of Sexual Behavior*. – 2007. – Vol. 36 (4). – P. 477–507.
22. Sexual and reproductive health service needs of university college students: updates from a survey in Shanghai, China. Asian / B. Chen [et al.] // *Journal of Andrology*. – 2008. – Vol. 10 (4). – P. 607–615.
23. Фурманов, И. А. Внутренняя согласованность шкал китайского варианта опросника «Аффективные мотивационные ориентации в сексуальной жизни» / И. А. Фурманов, Не Синьчунь // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2022. – № 2. – С. 49–58.
24. Фурманов, И. А. Любовные аттитюды в романтических и супружеских отношениях / И. А. Фурманов // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. – 2019. – № 3. – С. 74–81.
25. Burr, V. *Gender and Social Psychology (1-st ed.)* / V. Burr. – New York : Taylor and Francis, 2002. – 184 p.
26. Lesko, W. A. *Readings in Social Psychology: General, Classic, and Contemporary Selections* / W. A. Lesko. – Boston : Pearson, 2012. – 336 p.
27. Gray, J. *Men are from Mars, women are from Venus: a practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships* / J. Gray. – New York : Harper Collins, 1992. – 286 p.
28. Singelis, T. Love schemas and romantic love / T. Singelis, P. Choo, E. Hatfield // *Journal of Social Behavior and Personality*. – 1995. – Vol. 10 (1). – P. 15–36.
29. Leigh, B. C. Reasons for having and avoiding sex: gender, sexual orientation, and relationship to sexual behavior / B. C. Leigh // *The Journal of Sex Research*. – 1989. – Vol. 26, iss. 2. – P. 199–209.

30. Tang, N. The impact of culture and gender on sexual motives: differences between Chinese and North Americans / N. Tang, L. Bensman, E. Hatfield // *Intern. J. of Intercultural Relations*. – 2012. – Vol. 36 (2). – P. 286–294.
31. Hill, C. A. Gender, relationship stage, and sexual behavior: the importance of partner emotional investment within specific situations / C. A. Hill // *Journal of Sex Research*. – 2002. – Vol. 39 (3). – P. 228–240.
32. Fertility cycle patterns in motives for sexual behavior / M. S. Sheldon [et al.] // *Personality and Social Psychology Bull.* – 2006. – Vol. 32 (12). – P. 1659–1673.
33. Schachner, D. A. Attachment dimensions and sexual motives / D. A. Schachner, P. R. Shaver // *Personal Relationships*. – 2004. – Vol. 11 (2). – P. 179–195.

## REFERENCES

1. Izard, K. E. *Psikhologija emocij* / K. E. Izard. – SPb. : Pitier, 1999. – 460 s.
2. Aron, A. Love and sexuality / A. Aron, E. N. Aron // *Sexuality in close relationships* / ed. by K. McKinney, S. Sprecher. – Hillsdale, 1991. – P. 25–48.
3. Sangrador, J. L. Consideraciones psicosociales sobre el amor romántico / J. L. Sangrador // *Psicothema*. 1993. – Vol. 5, suppl. – P. 181–196.
4. Furmanov, I. A. Liubovnyje attitudy v pieriod pieriekhoda k ranniej vzroslosti: miezhpokoliennoje sravnenije / I. A. Furmanov // *Pravo. Ekonomika. Psikhologija*. – 2019. – № 4 (16). – S. 97–105.
5. Ellis, B. J. Love and anger in romantic relationships: a discrete systems model / B. J. Ellis, N. M. Malamuth // *Journal of Personality*. – 2000. – Vol. 68 (3). – P. 525–556.
6. Furmanov, I. A. Ijerarkhija i struktura liubovnykh attitudov bielorusov i kitaicev / I. A. Furmanov, Ne Sin'chun', Chzhao Siasiu'an' // *Zhurn. Bielorus. gos. un-ta. Filosofija. Psikhologija*. – 2021. – № 3. – S. 73–83.
7. Dion, K. L. Gender and ethnocultural comparisons in styles of love / K. L. Dion, K. K. Dion // *Psychology of Women Quart.* – 1993. – Vol. 17 (4). – P. 463–473.
8. Hendrick, S. S. Gender differences and similarities in sex and love / S. S. Hendrick, C. Hendrick // *Personal Relationships*. – 1995. – Vol. 2 (1). – P. 55–65.
9. Risavy, C. F. Effects of gender, age, social class and relationship satisfaction on love styles / C. F. Risavy // *Diss. Abstr. Intern. Sect. A, Humanities and Social Science*. – 1996. – Vol. 57 (2-A). – P. 591.
10. Sex and Relationship Differences on the Short Love Attitude Scale: Insights from the Hungarian Adaptation / N. Meskó [et al.] // *Sexuality and Culture*. – 2021. – Vol. 25 (4). – P. 1249–1272.
11. Yan Cian'ru. Issliedovaniye vzaimosviaziej miezhdu giendernoj rol'ju, liubovnym stilijem, giendernymi vzaimootnoshenijami i sviazannymi s nimi faktorami [Elektronnyj riesurs] : magister. dis. / Yan Cian'ru. – Chankhua, 2000. – Riezhim dostupa: <https://hdl.handle.net/11296/f2bz75>. – Data dostupa: 24.12.2022 (na kit. jaz.).
12. Li Ilin. Liubovnyje attitudy starsheklassnikov goroda Tajbej [Elektronnyj riesurs] : magister. dis. / Li Ilin. – Tajbej, 2001. – 106 s. – Riezhim dostupa: <https://hdl.handle.net/11296/rqqapv>. – Data dostupa: 24.12.2022 (na kit. jaz.).
13. Shen Licziun'. Liubovnyje attitudy uhashchikhsia mladshikh klassov sriedniej shkoly goroda Tajbej i okruga Tajbej [Elektronnyj riesurs] : magister. dis. / Shen Licziun'. – Tajbej, 2002. – 122 s. – Riezhim dostupa: <https://hdl.handle.net/11296/wd9n7b>. – Data dostupa: 24.12.2022 (na kit. jaz.).
14. Dun Fucian. Issliedovaniye attitudov v otnoshenii liubvi studentov vysshikh uchiebnykh zaviedenij [Elektronnyj riesurs] : magister. dis. / Dun Fucian. – Gaosiu'n', 2004. – 176 s. – Riezhim dostupa: <https://hdl.handle.net/11296/75ej67>. – Data dostupa: 24.12.2022 (na kit. jaz.).
15. U Chzhaoi. Issliedovaniye vzaimosviasi miezhdu sozavisimost'ju i attitudami v otnoshenii liubvi studentov univiersitetov Tajvania / U Chzhaoi, U Licziuan' // *Cziaojuy sin'liciebao*. – 2005. – T. 36, № 3. – C. 241–263 (na kit. jaz.).
16. Yan Yan. Analiz riezul'tatov primienienija kitajskoj viersii Shkaly liubovnykh attitudov (LAS) sriedi studentov kolliedzhej matierikovogo Kitaja / Yan Yan, Baj Yan'czin, Siuj Cingan // *Zhurn. Cicikhar. mied. kolliedzha*. – 2008. – T. 29, № 23. – S. 2824–2826 (na kit. jaz.).

17. Lu Chzhen'i. Issliedovanije vzaimosviasi miezhdu liubovnym attitudom studentov kolliedzha i vyrazhenijem emocij gnjeva v liubovnom konflikte [Eliiektronnyj riesurs] : magister. dis. / Lu Chzhen'i. – Novyj Tajbej, 2010. – 157 s. – Riezhim dostupa: <https://hdl.handle.net/11296/p47pa7>. – Data dostupa: 24.12.2022 (na kit. jaz.).
18. Siuj Cziaci. Issliedovanije siemiejnykh cennostiej i liubovnykh attitudov studentov kolliedzhej v rajonie Pindun [Eliiektronnyj riesurs] : magister. dis. / Siuj Cziaci. – Pindun, 2012. – 100 s. – Riezhim dostupa: <https://hdl.handle.net/11296/czt7ug>. – Data dostupa: 24.12.2022 (na kit. jaz.).
19. Furmanov, I. A. Dispozicionnyje seksual'nyje motivy kak zierkalo cennostiej v gieteroseksual'nykh miezhlichnostnykh odnoshenijakh / I. A. Furmanov // *Nac. psichol. zhurn.* – 2017. – № 4. – S. 75–82.
20. Hill, C. A. Individual differences in the experience of sexual motivation: theory and measurement of dispositional sexual motives / C. A. Hill, L. K. Preston // *Journal of Sex Research.* – 1996. – Vol. 33 (1). – P. 27–45.
21. Meston, C. M. Why humans have sex / C. M. Meston, D. M. Buss // *Arch. of Sexual Behavior.* – 2007. – Vol. 36 (4). – P. 477–507.
22. Sexual and reproductive health service needs of university college students: updates from a survey in Shanghai, China. Asian / B. Chen [et al.] // *Journal of Andrology.* – 2008. – Vol. 10 (4). – P. 607–615.
23. Furmanov, I. A. Vnutrienniaja soglasovannost' shkal kitajskogo varianta oprosnika «Affiektivnyje motivacionnyje orijentacii v seksual'noj zhizni» / I. A. Furmanov, Ne Sin'chun' // *Zhurn. Bielorus. gos. un-ta. Filosofija. Psichologija.* – 2022. – № 2. – S. 49–58.
24. Furmanov, I. A. Liubovnyje attitudy v romantichieskikh i supruzheskikh odnoshenijakh / I. A. Furmanov // *Zhurn. Bielorus. gos. un-ta. Filosofija. Psichologija.* – 2019. – № 3. – S. 74–81.
25. Burr, V. *Gender and Social Psychology* (1-st ed.) / V. Burr. – New York : Taylor and Francis, 2002. – 184 p.
26. Lesko, W. A. *Readings in Social Psychology: General, Classic, and Contemporary Selections* / W. A. Lesko. – Boston : Pearson, 2012. – 336 p.
27. Gray, J. *Men are from Mars, women are from Venus: a practical guide for improving communication and getting what you want in your relationships* / J. Gray. – New York : Harper Collins, 1992. – 286 p.
28. Singelis, T. Love schemas and romantic love / T. Singelis, P. Choo, E. Hatfield // *Journal of Social Behavior and Personality.* – 1995. – Vol. 10 (1). – P. 15–36.
29. Leigh, B. C. Reasons for having and avoiding sex: gender, sexual orientation, and relationship to sexual behavior / B. C. Leigh // *The Journal of Sex Research.* – 1989. – Vol. 26, iss. 2. – P. 199–209.
30. Tang, N. The impact of culture and gender on sexual motives: differences between Chinese and North Americans / N. Tang, L. Bensman, E. Hatfield // *Intern. J. of Intercultural Relations.* – 2012. – Vol. 36 (2). – P. 286–294.
31. Hill, C. A. Gender, relationship stage, and sexual behavior: the importance of partner emotional investment within specific situations / C. A. Hill // *Journal of Sex Research.* – 2002. – Vol. 39 (3). – P. 228–240.
32. Fertility cycle patterns in motives for sexual behavior / M. S. Sheldon [et al.] // *Personality and Social Psychology Bull.* – 2006. – Vol. 32 (12). – P. 1659–1673.
33. Schachner, D. A. Attachment dimensions and sexual motives / D. A. Schachner, P. R. Shaver // *Personal Relationships.* – 2004. – Vol. 11 (2). – P. 179–195.

УДК [159.923.2:619:614.23]-057.87

**Оксана Владимировна Ховайло***магистр психол. наук, аспирант 2-го года обучения каф. психологии  
Витебского государственного университета имени П. М. Машерова***Oksana Hovailo***Master of Psychological Sciences, 2st Year Post-Graduate Student of the Psychology Department  
of the Vitebsk State University named after P. M. Masharov*e-mail: oksanakhovailo@mail.ru

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ВРАЧА ВЕТЕРИНАРНОЙ МЕДИЦИНЫ**

*Идентичность – это результат активного процесса становления личности, отражающий представление о себе, а не о навязанном пути развития, сопровождающийся ощущением личностной и профессиональной определенности. Становление профессиональной идентичности зависит от меры ответственности специалиста, которую он готов принять, а также готовности к реализации себя в выбранной профессии, вхождению в профессиональное сообщество, самоисследованию и саморазвитию. В статье рассматривается содержание профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины, обучающихся на III–V курсах в Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, будущий врач ветеринарной медицины, студент, статусы профессиональной идентичности, этика, деонтология, адепт.

### ***Professional Identity of the Personality of the Future Doctor of Veterinary Medicine***

*Identity is the result of an active process of personality formation, reflecting ideas about oneself, and not an imposed path of development, accompanied by a sense of personal and professional certainty. The formation of professional identity depends on the degree of responsibility of a specialist, which he is ready to accept, as well as the readiness to realize himself in the chosen profession, join the professional community, self-research and self-development. The article discusses the content of the professional identity of future veterinary doctors studying at the III–V courses at the Vitebsk Order of the Badge of Honor of the State Academy of Veterinary Medicine.*

**Key words:** professional identity, future veterinary medicine doctor, student, professional identity statuses, ethics, deontology, adept.

### **Введение**

Ветеринарная медицина – наука, которая представляет собой систему научных знаний о болезнях животных, методах их лечения и профилактики с целью сохранности поголовья и повышения его продуктивности. Она изучает строение организма животных, его физиологию, причины возникновения болезней, методы их диагностики, лечения и профилактики [1]. До настоящего времени изучению профессиональной идентичности врачей ветеринарной медицины особого внимания не уделялось. Большинство работ были посвящены изучению профессиональной этики и деонтологии врача ветеринарной медицины [2].

Кадровый дефицит врачей ветеринарной медицины на данный момент не устранен, и он усугубляется тем, что многие выпускники не прибывают к местам работы согласно государственному распределению или трудно закрепляются на рабочих местах.

Жизнь показывает, что специфика современного рынка труда в процессе обучения (получения, в частности, ветеринарного образования) учитывается не в полной мере. Так, весьма ограниченно преподаются предметы, посвященные основам ветеринарной этики и врачебной деонтологии. Типовые учебные планы и программы таких вопросов практически не содержат, а выбор учебной литературы по врачебной этике весьма ограничен.

Врач ветеринарной медицины работает с животными, но без обслуживающих их людей он плодотворно работать не сможет. Успех в проведении профилактических ме-

---

*Научный руководитель – Сергей Леонидович Богомаз, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии Витебского государственного университета имени П. М. Машерова*

роприятий во многом зависит от специалистов и руководителей хозяйств, фермеров, животноводов. В подготовке специалистов, которые работают с людьми, большое значение имеет изучение профессиональной этики. В период подготовки врача ветеринарной медицины есть необходимость изучения профессиональной идентичности будущих врачей ветеринарной медицины.

Законодательство в области ветеринарной деятельности основывается на Конституции Республики Беларусь и состоит из Закона Республики Беларусь «О ветеринарной деятельности», декретов и указов Президента Республики Беларусь, иных правовых актов в области ветеринарной деятельности, в том числе международных договоров Республики Беларусь [3].

Ветеринарное законодательство издается в виде сборников (томов), представляющих собой свод нормативно-правовых документов, включающий Закон Республики Беларусь «О ветеринарной деятельности», Указы Президента Республики Беларусь, постановления Совета Министров Республики Беларусь и другие правительственные акты (в т. ч. и Ветеринарный Устав Республики Беларусь), а также документы, утвержденные органами управления ветеринарной службой.

Для регулирования деятельности врача ветеринарной медицины был принят Закон Республики Беларусь «О ветеринарной деятельности» от 2 июля 2010 г. № 161-З, где прописаны основные термины, правовое регулирование, основные принципы, субъекты и объекты отношений ветеринарной деятельности, определено государственное регулирование ветеринарной деятельности, общие положения и структура государственных ветеринарных служб и др.

Для обеспечения подготовки специалистов ветеринарной медицины используется образовательный стандарт высшего образования. Образовательный стандарт высшего образования I ступени по специальности 1-74 03 02 «Ветеринарная медицина» применяется при разработке учебно-программной документации образовательной программы высшего образования I ступени, обеспечивающей получение квалификации специалиста с высшим образованием, и образовательной программы высшего образования I ступени, обеспечивающей получе-

ние квалификации специалиста с высшим образованием и интегрированной с образовательными программами среднего специального образования (далее, если не установлено иное, – образовательная программа высшего образования I ступени), учебно-методической документации, учебных изданий, информационно-аналитических материалов [4]. Этот образовательный стандарт обязателен для применения во всех учреждениях высшего образования, осуществляющих подготовку по образовательной программе высшего образования I ступени по специальности 1-74 03 02 «Ветеринарная медицина».

В своей работе ветеринарные специалисты должны руководствоваться и требованиями нормативных документов, касающихся ветеринарной деятельности Министерства здравоохранения и других ведомств, например, санитарных норм, правил и гигиенических нормативов, утвержденных Министерством здравоохранения Республики Беларусь (СанПиН «Гигиенические требования к осуществлению торговли на рынках продовольственным сырьем и пищевыми продуктами», СанПиН «Производство молока и молочных продуктов» и др.) [1; 5].

Врач ветеринарной медицины осуществляет строгий ветеринарный надзор, тщательную ветеринарную экспертизу, проводит различные санитарные мероприятия на животноводческих фермах и комплексах, птицефабриках и других местах. Поэтому врач ветеринарной медицины должен быть универсальным специалистом. Как говорит С. С. Евсеенко, «врач лечит человека, а ветеринарный врач оберегает человечество» [1].

Высококвалифицированный специалист – это обязательно мужественный человек, способный в любой ситуации проанализировать и оценить свои действия. Он не должен искать себе оправданий, а обязан изучать свои ошибки и упущения и делать соответствующие выводы. Строгая самооценка, контроль своих знаний, поступков являются важнейшими условиями постоянного совершенствования врача, роста его профессионального мастерства. Работать над собой и своими профессиональными навыками врачу ветеринарной медицины необходимо постоянно, ведь медицина не стоит на месте: выявляются новые способы

и схемы лечения, создаются новые лекарственные препараты, и врачу необходимо постоянно обновлять свои знания, умения и навыки.

Профессиональная идентичность – это психологическая категория, которая отражает степень осознания своей принадлежности к профессии и определенному профессиональному обществу. Также профессиональная идентичность – это совокупность ситуаций свободного выбора самовыражения и ответственного выбора по овладению смыслами профессионального мастерства [6; 7].

### Результаты исследований

Исследование проводилось на базе Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины. В нем приняли участие обучающиеся III–V курсов, получавшие образовательные услуги первой I высшего образования на факультете ветеринарной медицины.

Для проведения эмпирического исследования были использованы методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?», методика К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» (в модификации А. А. Реана),

методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [7–9].

В исследовании принимало участие 228 респондентов. Испытуемым было предложено анонимно пройти все три тестовые методики.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап – это первичное исследование, второй проводился после занятий с элементами тренинга. На первом этапе участвовали 102 респондента, на втором – 126. Количество респондентов отличается: некоторые отсутствовали на первом этапе или они отказались от прохождения методик.

Согласно данным таблицы 1 высокие показатели по статусам профессиональной идентичности «диффузная» и «мораторий». «Диффузная» идентичность – это статус идентичности, при котором не имеется прочных целей, ценностей и убеждений и попыток их активно сформировать.

«Мораторий» – это статус идентичности, при котором человек находится в состоянии кризиса идентичности и активно пытается разрешить его, пробуя различные варианты. Так, «мораторий» обычно предполагает высокий уровень тревожности.

Таблица 1 – Результаты применения методики изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер

| Статус профессиональной идентичности | Курс                   |             |             |             |             |             |
|--------------------------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                                      | III                    |             | IV          |             | V           |             |
|                                      | Число респондентов / % |             |             |             |             |             |
|                                      | первый этап            | второй этап | первый этап | второй этап | первый этап | второй этап |
| Преждевременная                      | 2/6,1                  | 4/10,0      | 6/22,2      | 3/11,1      | 9/21,2      | 7/12,0      |
| Диффузная                            | 9/27,3                 | 11/27,5     | 7/26,0      | 6/22,2      | 19/45,2     | 21/36,0     |
| Мораторий                            | 9/27,3                 | 8/20,0      | 8/29,6      | 7/26,0      | 7/17,0      | 16/27,1     |
| Достигнутая позитивная идентичность  | 5/15,0                 | 6/15,0      | 4/14,8      | 9/33,3      | 4/9,5       | 3/5,0       |
| Псевдопозитивная                     | 6/18,2                 | 10/25,0     | 2/7,4       | 2/7,4       | 3/7,1       | 11/18,3     |
| Бланки без ответов                   | 2/6,1                  | 1/2,5       | –           | –           | –           | 1/1,6       |

Методика «Кто я?» (таблица 2) направлена на выявление содержательных характеристик идентичности личности. В данном исследовании мы делали акцент на выявление профессиональной идентичности. Исходя из полученных данных в результате применения методики, можно отметить, что высокие показатели имеются по категориям «студент», «врач ветеринарной медицины – студент», «будущий ветеринарный врач». Показатель идентификации «студент» пока-

зывает, что студенты не готовы называть себя будущими врачами ветеринарной медицины. Они стараются подольше наслаждаться беззаботным университетским временем, стараясь не думать о будущей ответственности. Возможно, это связано с недостаточным уровнем сформированности психики, недостаточным уровнем владения теоретических и практических знаний.

Показатель «врач ветеринарной медицины – студент» свидетельствует о двойной

позиции по отношению к студенчеству и профессиональной деятельности.

Показатель «будущий ветеринарный врач» свидетельствует о целенаправленности в жизни, устойчивой позиции и реализации себя как профессионала именно в сфере ветеринарной медицины.

Также есть показатели, где респонденты не определились с результатом. Это может свидетельствовать, что они намеренно оставили бланки без ответов, также, возможно, данная тема им не интересна, или есть какая-то другая причина.

Таблица 2 – Результаты применения методики «Кто я?»

| Идентичность                                 | Курс                   |             |             |             |             |             |
|--|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|  | III                    |             | IV          |             | V           |             |
|  | Число респондентов / % |             |             |             |             |             |
|  | первый этап            | второй этап | первый этап | второй этап | первый этап | второй этап |
| Будущий врач ветеринарной медицины           | 8/24,2                 | 8/20,0      | 2/7,1       | 12/44,5     | 8/19,0      | 20/34,0     |
| Студент                                      | 1/3,1                  | 1/2,5       | 8/30,0      | 6/22,2      | 10/23,8     | 2/3,3       |
| Будущий врач ветеринарной медицины – студент | 2/6,1                  | –           | 6/22,2      | –           | 11/26,2     | 1/1,7       |
| Не определившиеся респонденты                | 22/66,6                | 31/77,5     | 11/40,7     | 9/33,3      | 13/31,0     | 36/61,0     |

Исходя из данных результатов диагностики мотивации профессиональной деятельности преобладает «благоприятная» (таблица 3). Это говорит о положительном настрое на будущее, свидетельствует о том, что обучающиеся удовлетворены выбором профессии. Но у обучающихся на V курсе равные показатели по данным благоприятной и неблагоприятной мотивации. Это мо-

жет свидетельствовать о том, что одна часть сделала осознанный и самостоятельный выбор в данной профессии, а другой части респондентов необходима помощь в осознании улучшения и корректировки уровня мотивации для достижения ими наибольших успехов для дальнейшей профессиональной деятельности.

Таблица 3 – Результаты применения методики «Мотивация профессиональной деятельности»

| Виды мотивации     | Курс                   |             |             |             |             |             |
|--------------------|------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                    | III                    |             | IV          |             | V           |             |
|                    | Число респондентов / % |             |             |             |             |             |
|                    | первый этап            | второй этап | первый этап | второй этап | первый этап | второй этап |
| Благоприятная      | 19/58,0                | 23/57,5     | 11/40,7     | 10/37,1     | 21/50,0     | 30/50,8     |
| Неблагоприятная    | 13/39,0                | 17/42,5     | 16/59,3     | 17/62,9     | 21/50,0     | 29/49,2     |
| Бланки без ответов | 1/3,0                  | –           | –           | –           | –           | –           |

### Заключение

Исследование профессиональной идентичности будущих специалистов разных профилей имеет практический смысл. Профессиональная же идентичность будущего врача ветеринарной медицины должна формироваться в специально созданных условиях теоретического и практического обучения, которое позволит сформировать у потенциального врача-ветеринара правильное отношение к выбранной профессии.

Исследование, проведенное в Витебской ордена «Знак Почета» государственной академии ветеринарной медицины позволило проанализировать профессиональ-

ную идентичность у обучающихся III–V курсов, получающих образовательные услуги на I ступени высшего образования на факультете ветеринарной медицины.

По результатам первого этапа эмпирического исследования был составлен проект, где формой реализации были занятия с элементами тренинга, который может быть использован для повышения профессиональной идентичности у студентов.

Из результатов изучения профессиональной идентичности следует, что у большинства респондентов высокие показатели выявлены по статусам «мораторий» и «диффузная». Это свидетельствует о том, что

студенты находятся в состоянии поиска альтернативных вариантов профессионального развития и активно пытаются выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Также человек с высокими показателями статуса профессиональной идентичности «диффузная» может вступить в стадию «моратория» и затем перейти к «зрелой идентичности». Но он может также навсегда остаться на уровне «преждевременной идентичности», отказавшись от активного выбора и самоопределения, или пойти по пути диффузии.

Таким образом, суть профессиональной идентичности заключается в самостоятельном и ответственном построении собственного профессионального будущего, что предполагает высокую степень готовности смысловых и регуляторных основ поведения в ситуации неопределенности приближающегося профессионального грядущего, осуществлять личностное самоопределение, интегрироваться в профессиональное сообщество и формировать представление о себе как о специалисте.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Профессиональная этика и деонтология ветеринарной медицины : учеб. пособие / А. А. Стекольников [и др.] ; под ред. А. А. Стекольниковой. – СПб. : Лань, 2015. – 448 с.
2. Ховайло, О. В. Профессиональная идентичность практикующих врачей ветеринарной медицины [Электронный ресурс] / О. В. Ховайло, В. А. Ховайло. – Режим доступа: <https://www.vsavm.by/wp-content/uploads/2013/11/Sbornik-konferenciia-hirurgiia-2021.pdf>. – Дата доступа: 10.03.2022.
3. О ветеринарной деятельности [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь, 2 июля 2010 г., № 161-З. – Режим доступа: [https://kodeksyby.com/zakon\\_rb\\_o\\_veterinarnoj\\_deyatelnosti.htm](https://kodeksyby.com/zakon_rb_o_veterinarnoj_deyatelnosti.htm). – Дата доступа: 06.09.2022.
4. Образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsavm.by/uchebno-metodicheskaya-rabota/obrazovatelnye-standarty-vysshego-obrazovaniya/>. – Дата доступа: 10.10.2022.
5. Законодательство в области ветеринарии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vsavm.by/veterinarnyj-nadzor/zakonodatelstvo-v-oblasti-veterinarii/>. – Дата доступа: 15.10.2022.
6. Шнейдер, Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.
7. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – 600 с.
8. Сборник психологических тестов. Ч. III : пособие / сост. Е. Е. Миронова. – Минск : Жен. ин-т ЭНВИЛА, 2006. – 120 с.
9. Приложение к УМК «Психодиагностика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/8889734/#2>. – Дата доступа: 15.10.2022.

#### REFERENCES

1. Professional'naja etika i deontologija vietierinarnoj miediciny : uchieb. posobije / A. A. Stiekol'nikov [i dr.] ; pod ried. A. A. Stiekol'nikova. – SPb. : Lan', 2015. – 448 s.
2. Khovajlo, O. V. Professional'naja identichnost' praktikujuchikh vrachiej vietierinarnoj medicy ny [Eliiektronnyj riesurs] / O. V. Khovajlo, V. A. Khovajlo. – Riezhim dostupa: <https://www.vsavm.by/wp-content/uploads/2013/11/Sbornik-konferenciia-hirurgiia-2021.pdf>. – Data dostupa: 10.03.2022.
3. O vietierinarnoj diejatiel'nosti [Eliiektronnyj riesurs] : Zakon Riesp. Bielarus', 2 ijulia 2010 g., № 161-Z. – Riezhim dostupa: [https://kodeksy-by.com/zakon\\_rb\\_o\\_veterinarnoj\\_deyatelnosti.htm](https://kodeksy-by.com/zakon_rb_o_veterinarnoj_deyatelnosti.htm). – Data dostupa: 06.09.2022.
4. Obrazovatiel'nyje standarty vysshego obrazovaniya [Eliiektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://www.vsavm.by/uchebno-metodicheskaya-rabota/obrazovatelnye-standarty-vysshego-obrazovaniya/>. – Data dostupa: 10.10.2022.

- 
5. Zakonodatiel'stvo v oblasti vietierinarii [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://www.vsavm.by/veterinarnyj-nadzor/zakonodatelstvo-v-oblasti-veterinarii/>. – Data dostupa: 15.10.2022.
  6. Schnejder, L. B. Lichnostnaja, giendernaja i professional'naja identichnost': teorija i metody diagnostiki / L. B. Schnejder. – M. : Mosk. psikhol.-soc. in-t, 2007. – 128 s.
  7. Schnejder, L. B. Professional'naja identichnost': teorija, ekspierimient, triening : uchieb. posobije / L. B. Schnejder. – M. : Mosk. psikhol.-soc. in-t, 2004. – 600 s.
  8. Sbornik psikhologichieskikh testov. Ch. III : posobije / sost. Ye. Ye. Mironova. – Minsk : Zhen. in-t ENVILA, 2006. – 120 s.
  9. Prilozhenije k UMK «Psikhodiagnostika» [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://studfile.net/preview/8889734/#2>. – Data dostupa: 15.10.2022.

*Рукапіс настуніў у рэдакцыю 26.10.2023*

УДК 316.6

**Константин Вячеславович Позняк***аспирант 3-го года обучения каф. социальной и организационной психологии  
Белорусского государственного университета***Konstantsin Pozniak***3st Year Post-Graduate Student of the Department of Social and Organizational Psychology  
of Belarusian State University  
e-mail: poznyakpsy@yandex.by***СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ  
В ТРАНСФОРМАЦИИ КАРТИНЫ МИРА ЛИЧНОСТИ**

*Исходя из отношения к вакцинам, а также объяснительных моделей происхождения вируса, испытуемые преимущественно могут быть разделены на «реалистов» и «конспирологов». Выявляются содержательные особенности и элементы картины мира респондентов, относимых к каждой из выделенных групп. Описываются когнитивные искажения, характерные для белорусской выборки, показывается их статистически достоверная взаимосвязь. Делается вывод о существовании кластеров искажений (наборов когнитивных феноменов, в основе функционирования которых лежат сходные механизмы) и определяющей роли когнитивного инструментария (умственных программ) в подверженности искажениям в рамках определенного кластера. Дается характеристика обнаруженным когнитивным феноменам, названным ошибкой равновероятного шанса и ошибкой прошлого опыта. Результаты исследования могут быть основой для разработки корректирующих стратегий, позволяющих минимизировать негативные проявления когнитивных феноменов.*

**Ключевые слова:** когнитивные искажения, картина мира, конспирология, кластеры искажений, когнитивный инструментарий.

***Content Features of the Use of Cognitive Biases  
in Transformation of the World Picture of a Person***

*Based on attitudes towards vaccines, as well as explanatory models of the origin of the virus, individuals can mainly be divided into «Realists» and «Conspiracy theorists». Content features and elements of the picture of the world of individuals related to each of the selected groups are revealed. Cognitive biases typical for the Belarusian sample are described, their statistically significant relationship is shown. The conclusion is made about the existence of clusters of biases (sets of cognitive phenomena based on similar mechanisms) and the determining role of cognitive tools (mental programs) in susceptibility to biases within a certain cluster. A characteristic is given to the discovered cognitive phenomena, called the equiprobable chance bias and past experience bias. The results of the study can be the basis for the development of corrective strategies to minimize the negative manifestations of cognitive phenomena.*

**Key words:** cognitive biases, worldview, conspiracy theories, biases clusters, cognitive tools.

**Введение**

Эмпирические исследования последних десятилетий, проводимые в области суждений и принятия решений, убедительно показали, что статистически значимая доля испытуемых подвержена когнитивным феноменам широкого спектра [1–4]. Проявление когнитивных искажений было исследовано в области медицины, права и вооруженных сил, международных отношениях,

экономике и иных сферах. Выявлено, что ошибки в принятии решений и иррациональное поведение подрывают семейный бюджет, экономическое благосостояние компании, ведут к экономической неэффективности в целом и наносят вред жизненным интересам индивида. Таким образом, проблема искажений в когнитивной психологии является одной из наиболее значимых и сохраняющих свою актуальность. Причины возникновения обнаруженных когнитивных феноменов привели к длительным спорам среди исследователей, следствием чего стало появление экологического (Г. Гигеренцер, П. Тодд, Д. Голдстейн,

---

*Научный руководитель – Александр Сергеевич Солодухо, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и организационной психологии Белорусского государственного университета*

В. Гайсмайер, Р. Хертвиг, Х. Олсон, Р. Зельтен) [5–7] и когнитивного подходов (А. Тверски, Д. Канеман, К. Станович, Р. Уэст, Т. Гилович, Р. Поль, М. Росс, П. Словик, Д. Гриффин, В. Томпсон) [8–10] к их изучению. В русле когнитивного подхода было проведено большое количество исследований, однако в основном они были направлены на поиск новых когнитивных феноменов. В результате список когнитивных искажений постоянно расширялся, но это не приводило к большему пониманию их взаимосвязи, а также выявлению личностных и средовых факторов, способствующих их проявлению. Кроме того, кросс-культурные исследования показывают, что степень выраженности когнитивных феноменов может существенно различаться, а в Республике Беларусь подобные исследования не проводились.

Ученые сходятся в том, что когнитивные искажения предсказуемы и относительно последовательны у разных людей. Им подвержены как люди без специальных знаний, так и эксперты. Человек, подвергаясь когнитивным искажениям, не осознает этого и считает, что его суждения и решения непредвзяты. Актуальность и недостаточная разработанность проблемы использования когнитивных искажений в принятии решений и трансформации картины мира личности обусловили выбор темы исследования.

Цель исследования – выявить содержательные особенности использования когнитивных искажений в трансформации картины мира личности.

### **Организация исследования**

**Методологические основания исследования.** Главной методологической базой исследования является двусистемный подход к процессу мышления Д. Канемана [8].

**Методы анализа и интерпретации данных:** нарративный анализ [11], качественный и количественный контент-анализ; имплицитно-структурированное теоретизирование (сензитивная теория Г. Блумер) [12].

**Методы статистической обработки данных:** данные подверглись статистической обработке посредством программы SPSS Statistics v.26. с использованием методов коэффициента корреляции Спирмена и U-критерия Манна – Уитни.

**Методики исследования:** полуструктурированное биографическое нарративное интервью, базирующееся на подходе Ш. Квале и Дж. Шоттера [13] с использованием техники «экстернализирующей беседы» М. Уайта [14]; транскрибирование по принципу экономного транскрипта Я. Паркер [15].

**Выборка исследования.** В исследовании приняло участие 67 человек (33 мужчины и 34 женщины) в возрасте 20–30 лет.

### **Результаты и их обсуждение**

Во время анализа имеющихся данных в первую очередь привлекла внимание поляризация в отношении проблематики вакцинирования.

Исходя из отношения к вакцинам, а также объяснительных моделей происхождения вируса, испытуемые преимущественно могут быть разделены на «реалистов» (естественное происхождение вируса, положительное отношение к вакцинам, научная картина мира) и «конспирологов» (отрицательное отношение к вакцинам, считают вирус искусственно созданным), значимые коэффициенты ранговой корреляции Спирмена с наиболее важными переменными для сопоставления указаны в таблице 1.

Анализ корреляционных связей демонстрирует, что респонденты, входящие в группу «Реалисты», объясняют возникновение пандемии естественными причинами, положительно относятся к вакцинации как явлению ( $r = 0,399$ ) и доверяют вакцинам против коронавирусной инфекции, прошедшим клинические испытания; преимущественно вакцинированы или намереваются это сделать, рассматривают вакцинацию как действенный и необходимый способ борьбы с пандемией, используют одну или несколько мер защиты здоровья ( $r = 0,518$ ), а также менее склонны к когнитивным ошибкам, свидетельством чего является значимая отрицательная умеренная корреляция с такими когнитивными искажениями, как иллюзия внешнего влияния ( $r = -0,317$ ), иллюзорная корреляция ( $r = -0,330$ ) и ошибка оптимизма ( $r = -0,327$ ).

«Реалисты» больше доверяют независимым источникам, чем своему окружению, обращают внимание на качество и авторитетность источника ( $r = 0,322$ ), с меньшим оптимизмом смотрят на возможность исчезновения пандемии в ближайшей перспекти-

ве ( $r = -0,241$ ) и выражают сомнения в возможности прогнозировать ее окончание

( $r = 0,259$ ), как правило, учитывая не один, а несколько факторов.

Таблица 1 – Сравнение коэффициентов ранговой корреляции Спирмена «реалистов» и «конспирологов» с некоторыми переменными

|  | «Реалисты»                       | «Конспирологи»                   |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| Искусственное происхождение COVID-19                         |                                  | $r_s = 0,326$ при $p \leq 0,01$  |
| Заработок бенефициаров на пандемии                           |                                  | $r_s = 0,296$ при $p \leq 0,05$  |
| Пандемия как инструмент регулирования численностью населения |                                  | $r_s = 0,365$ при $p \leq 0,01$  |
| Контроль поведения людей с помощью пандемии COVID-19         |                                  | $r_s = 0,490$ при $p \leq 0,01$  |
| Передел мира   |                                  | $r_s = 0,334$ при $p \leq 0,01$  |
| Отвлечение внимания населения от иных проблем                |                                  | $r_s = 0,334$ при $p \leq 0,01$  |
| Положительное отношение к вакцинам против COVID-19           | $r_s = 0,319$ при $p \leq 0,01$  |                                  |
| Отрицательное отношение к вакцинам против COVID-19           | $r_s = -0,518$ при $p \leq 0,01$ | $r_s = 0,301$ при $p \leq 0,05$  |
| Положительное отношение к вакцинации как явлению             | $r_s = 0,399$ при $p \leq 0,01$  | $r_s = -0,273$ при $p \leq 0,05$ |
| Негативное отношение к вакцинации как явлению                | $r_s = -0,370$ при $p \leq 0,01$ | $r_s = 0,362$ при $p \leq 0,01$  |
| Высокая скорость разработки вакцин от COVID-19               |                                  | $r_s = 0,260$ при $p \leq 0,05$  |
| Страх побочных эффектов от вакцинирования                    |                                  | $r_s = 0,377$ при $p \leq 0,01$  |
| Неэффективность вакцин от COVID-19                           | $r_s = -0,252$ при $p \leq 0,05$ |                                  |
| Переболел COVID-19   |                                  | $r_s = 0,341$ при $p \leq 0,01$  |
| Использование одной или нескольких мер защиты от COVID-19    | $r_s = 0,518$ при $p \leq 0,01$  |                                  |
| Большее доверие своему окружению, чем независимым источникам | $r_s = -0,283$ при $p \leq 0,05$ |                                  |
| Невозможно прогнозировать развитие пандемии COVID-19         | $r_s = 0,259$ при $p \leq 0,05$  |                                  |
| Иллюзия внешнего влияния                                     | $r_s = -0,317$ при $p \leq 0,01$ | $r_s = 0,480$ при $p \leq 0,01$  |
| Иллюзорная корреляция  | $r_s = -0,330$ при $p \leq 0,01$ |                                  |
| Ошибка оптимизма   | $r_s = -0,327$ при $p \leq 0,01$ | $r_s = 0,296$ при $p \leq 0,05$  |
| Эффект Барнума   |                                  | $r_s = 0,334$ при $p \leq 0,01$  |

«Конспирологи» являются почти полной противоположностью «реалистов» и представляют собой весьма любопытный объект для рассмотрения. Они считают пандемию искусственно созданной ( $r = 0,326$ ) для достижения определенных целей, негативно относятся к вакцинации как явлению ( $r = 0,362$ ) и в частности к вакцинам против коронавирусной инфекции ( $r = 0,301$ ), преимущественно не вакцинированы и не планируют этого делать, значимо больше опасаясь побочных эффектов ( $r = 0,377$ ), чем «реалисты». При этом «реалисты» говорят о возможности побочных эффектов с точки зрения недостаточной изученности вакцин в силу их недавнего появления, в то время как «конспирологи» зачастую уверены в обязательном наличии побочных эффектов, которых в действительности не существует

(бесплодие, изменение ДНК и т. д.). «конспирологи» редко прибегают к использованию научно обоснованных мер защиты здоровья, заменяя их позитивным мышлением, прогулками, правильным питанием и т. д., что, по всей видимости, и приводит к большей заболеваемости ( $r = 0,341$ ). Кроме того, представители данной группы более склонны к таким когнитивным искажениям, как иллюзия внешнего влияния ( $r = 0,480$ ), ошибка оптимизма ( $r = 0,296$ ) и эффект Барнума ( $r = 0,334$ ).

Видение причинно-следственных связей там, где их в действительности не существует, является основной ошибкой мышления «конспирологов» и ведет к подверженности другим видам когнитивных искажений, а также склонности к принятию иных псевдонаучных идей.

К наиболее часто встречающимся убеждениям подобного рода может быть отнесена материализация мыслей. Нередкими являются представления о том, что естественное лучше искусственного, а организм представляет собой некую самонастраивающуюся систему, которая в состоянии справиться с любыми вызовами самостоятельно, в связи с чем «конспирологи» не считают необходимым предпринимать какие-то превентивные меры для защиты своего здоровья, а, заболев, могут игнорировать медикаментозное лечение. Респонденты, входящие в эту группу, разделяют веру в астрологические, эзотерические и психосоматические концепции, причем последние имеют к медицинской психологии весьма посредственное отношение или не связаны с ней вовсе. Любопытным элементом мировоззренческой картины «конспирологов» является их представление о благоприятном будущем. Они верят в собственные силы справиться, а также в то, что различные обстоятельства будут складываться таким образом, чтобы им в этом помочь. «конспирологи» могут конструировать причинно-следственные связи, защищающие их субъективное благополучие, там, где «реалисты» не видят для этого никаких оснований. По всей видимости, неверное видение причинно-следственных связей ведет к более позитивному видению образа будущего ( $r = 0,296$ ), удовлетворенности жизнью, а возможно, и большему уровню счастья.

Наше исследование показывает преобладание средовых факторов в принятии решений относительно вакцинации, отсутствие у белорусов представлений о собственном будущем в длительной перспективе, а также оценку продукции и услуг западной цивилизации («западного мира») как более качественной в сравнении с отечественной. Кроме того, наблюдается эффект замалчивания [17]: личные финансы являются закрытой темой, о которой не принято говорить, а их обсуждение ведет к дискомфорту (лишь 7 из 67 человек (9 %) раскрывали данный вопрос сравнительно глубоко).

Полученные данные демонстрируют, что тяжесть перенесения заболевания никак не сказывается на интенсивности использования защитных мер, а определенное отношение к государственным институтам вы-

зывает эффект ореола относительно вакцин, которые они лоббируют.

Кроме того, подавляющее число респондентов акцентирует свое внимание на возможной опасности и неизученности вакцин, но лишь некоторые из них говорили о возможной опасности и неизученности коронавируса. Таким образом, эффект фокусировки встречался почти повсеместно. При некотором смещении внимания в медийном пространстве на опасность, которую таит пандемия, процент населения, прошедшего полную вакцинацию от коронавируса, вырастет.

В ходе анализа интервью также был обнаружен массовый и на данный момент еще нигде не описанный феномен, названный ошибкой равновероятного шанса. Респонденты демонстрируют тенденцию связывать вероятность с бинарными, противоположными категориями (да – нет, повезет – не повезет, поможет – не поможет, заболею – не заболею) и оценивать их как возможные на 50 % (таблицы 2, 3).

50 %-ая вероятность в подобных случаях может являться ментальной точкой отсчета и корректироваться вследствие видения респондентом наличия иных переменных (таблица 4).

В некоторых интервью (таблицы 5, 6) можно выделить ошибку «прошлого опыта», представляющую собой сочетание иллюзорной корреляции и эвристики репрезентативности. Респонденты опираются на позитивный исход событий в прошлом, считая их гарантией неизменности существующего порядка вещей.

К часто встречающимся искажениям также можно отнести иллюзорную корреляцию, эвристику репрезентативности, эвристику доступности и предвзятость подтверждения, остальные феномены в белорусской выборке менее распространены. Анализ взаимосвязи когнитивных искажений, встречающихся более одного раза, привел к обнаружению следующих значимых корреляций: эвристика доступности и эффект ореола ( $r = 0,261$ ), иллюзорная корреляция и иллюзия внешнего влияния ( $r = 0,434$ ), иллюзия контроля (0,300); иллюзия контроля и ошибка оптимизма ( $r = 0,331$ ), эвристика репрезентативности ( $r = 0,251$ ); ошибка оптимизма и ошибка авторитета ( $r = 0,408$ ), эффект ореола ( $r = 0,326$ ) (таблица 7).

Таблица 2 – Фрагмент интервью № 12

|  |                              |
|--|------------------------------|
| Интервьюер: Как ты оцениваешь риск заразиться ковидом в текущей ситуации?<br>Респондент (далее – Р): В текущей? 50 на 50, либо да, либо нет. | Ошибка равновероятного шанса |
|--|------------------------------|

Таблица 3 – Фрагмент интервью № 39

|  |  |
|--|--|
| <i>Контекст: респондент выражает свое отношение к вакцинации.</i><br>Р: Насчет вакцинации тут вообще 50 на 50, как кому повезет. Поэтому скептически.  | Ошибка равновероятного шанса                 |
| <i>Контекст: респондент излагает свое видение рисков заражения COVID-19.</i><br>Р: Ну, если в среднем... смотри, я вообще давно уже... не видела эту статистику, сколько там раз меньше, я уже давно этим не интересуюсь. Наверное... я не знаю, как это сказать... если взять 100 %, т. е. как заражение... в городе это, наверное, большой процент, т. е. пусть будет, допустим, 40... 50 на 50, наверное, слишком жестко. Вот. А, наверное, где-нибудь, где меньше народа... может, там и снижается риск... очевидно. | Ошибка равновероятного шанса (точка отсчета) |

Таблица 5 – Фрагмент интервью № 11

|  |                       |
|--|-----------------------|
| <i>Контекст: респондент отвечает на вопрос о вероятности заболеть COVID-19.</i><br>Р: Я не планирую. Поэтому вероятность того, что я заболею, равняется нулю. Я не планирую болеть. И как показала практика... уже вот это сколько времени... я не болела. | Ошибка прошлого опыта |
|--|-----------------------|

Таблица 6 – Фрагмент интервью № 38

|  |                       |
|--|-----------------------|
| <i>Контекст: респондент излагает свое видение причин низкой вероятности заражения COVID-19.</i><br>Р: Просто потому, что я вот такой человек. Из-за того, что я редко болею. Не знаю, я... выстою, да. | Ошибка прошлого опыта |
|--|-----------------------|

Таблица 7 – Взаимосвязь когнитивных искажений

|                              | Эвристика доступности              | Иллюзия внешнего влияния           | Иллюзорная корреляция              | Иллюзия контроля                   | Ошибка оптимизма                   |
|------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Иллюзия внешнего влияния     |                                    |                                    | $r_s = 0,434$<br>при $p \leq 0,01$ |                                    |                                    |
| Иллюзорная корреляция        |                                    | $r_s = 0,434$<br>при $p \leq 0,01$ |                                    | $r_s = 0,3$<br>при $p \leq 0,05$   |                                    |
| Иллюзия контроля             |                                    |                                    | $r_s = 0,3$<br>при $p \leq 0,05$   |                                    | $r_s = 0,331$<br>при $p \leq 0,01$ |
| Ошибка оптимизма             |                                    |                                    |                                    | $r_s = 0,331$<br>при $p \leq 0,01$ |                                    |
| Ошибка авторитета            |                                    |                                    |                                    |                                    | $r_s = 0,408$<br>при $p \leq 0,01$ |
| Эвристика репрезентативности |                                    |                                    |                                    | $r_s = 0,251$<br>при $p \leq 0,05$ |                                    |
| Эффект ореола                | $r_s = 0,261$<br>при $p \leq 0,05$ |                                    |                                    |                                    | $r_s = 0,326$<br>при $p \leq 0,01$ |

Изначально предполагалось, что наличие каких бы то ни было искажений означает большую подверженность испытуемого всем остальным когнитивным феноменам, однако эта зависимость оказалась не столь однозначна. В целом, как показывают существенные различия в количестве искажений среди интервьюируемых, это дейст-

вительно так, но определяющим является не наличие или отсутствие когнитивного искажения как такового, а наличие или отсутствие когнитивного инструментария (умственных программ) [18] в рамках определенных кластеров искажений. Под кластером в данном случае подразумевается набор когнитивных феноменов, в основе су-

существования которых лежат сходные механизмы. Каждый такой кластер требует своего набора когнитивных инструментов для успешного решения поступающих задач. Отсутствие же этих инструментов, соответственно, ведет к подверженности всем искажениям в рамках определенного кластера. Определение подобных кластеров требует дальнейших эмпирических исследований, однако уже сейчас можно утверждать, что наличие одних искажений позволяет прогнозировать наличие других в рамках того же кластера с существенно большей достоверностью, чем между кластерами.

### **Заключение**

Картина мира респондентов с включением в нее фактора пандемии COVID-19 позволяет соотнести их с категориями «реалистов» и «конспирологов».

«Реалисты» объясняют возникновение пандемии природными причинами, положительно относятся к вакцинации в целом и доверяют вакцинам против COVID-19, прошедшим клинические испытания, преимущественно вакцинированы, рассматривают вакцинацию как действенный и необходимый способ борьбы с пандемией, используют одну или несколько мер защиты здоровья, доверяют внешним источникам информации больше, чем информации из близкого окружения, а также реже допускают когнитивные искажения в своих рассуждениях.

«Конспирологи» же определяют пандемию COVID-19 как искусственно созданную для достижения конкретных целей заинтересованных групп, отрицательно относятся к вакцинации как явлению, преимущественно не вакцинированы и не планируют этого делать, значимо больше опасаясь побочных эффектов, чем «реалисты», характеризуются большим доверием к информации от близкого окружения, чем информации из внешних источников.

Общими конституирующими содержательной картины мира испытуемых выступает тенденция представлять собственное будущее исключительно в краткосрочной временной перспективе, эффект замалчивания в отношении собственного финансового благосостояния, а также оценка продукции и услуг западной цивилизации («западного мира») как более качественных в сравнении с отечественными.

При конструировании прогнозов или объяснении различных феноменов большинство респондентов демонстрирует тенденцию использования элементов обыденной теории вероятностей. В ходе анализа эта закономерность была определена как когнитивное искажение, названное «ошибкой равновероятного шанса». Ошибка равновероятного шанса проявляется в представлении вероятности наступления события как дихотомической категории с тенденцией оценки появления полярных исходов как одинаково возможных. Равная вероятность выступает как начальная точка отсчета интерпретации события и корректируется респондентом посредством включения в условие «задачи» дополнительных переменных либо остается без изменений.

«Ошибка прошлого опыта» (ретроспективное искажение) представляет собой сочетание когнитивного искажения «иллюзорная корреляция» и эвристики репрезентативности. При использовании данного приема организации собственной картины мира субъекты выстраивают модель объяснения событий с опорой на положительный (удачный) исход событий в прошлом, рассматривая данную информацию как существенно увеличивающую вероятность сохранения положительных тенденций в будущем или гарантию неизменности существующего порядка вещей.

Выделяются два основных кластера когнитивных искажений (набора когнитивных феноменов, в основе существования которых лежат сходные механизмы), обладающих тенденцией к совместной встречаемости у респондентов. Первый кластер связан с когнитивными искажениями «иллюзия внешнего влияния», «иллюзорная корреляция», «иллюзия контроля», «ошибка оптимизма» и определяется как базирующийся на ошибках, связанных с определением причинно-следственных связей.

Второй кластер связан с когнитивными искажениями «эвристика доступности», «ошибка авторитета», «эффект ореола» и базируется на ошибках, связанных с быстрой оценкой информации на основании существующих представлений или прошлого опыта.

Результаты исследования могут стать основой для разработки обучающих программ, позволяющих посредством приме-

нения корректирующих стратегий распознать искажение или ситуацию, в которой оно может возникнуть, а затем избежать или минимизировать его негативные проявления. Такие виды самомониторинга позволят принимать более эффективные управленческие решения и при прочих равных

повысить благосостояние общества в целом. Кроме того, государственные институты могут проектировать среду принятия решений таким образом, чтобы предотвратить или компенсировать наиболее предсказуемые искажения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Sibony, O. You're About to Make a Terrible Mistake: How Biases Distort Decision-Making and What You Can Do to Fight Them / O. Sibony. – New York : Little, Brown Spark, 2020. – 336 p.
2. Ramos, V. J. Analyzing the Role of Cognitive Biases in the Decision-Making Process / V. J. Ramos. – Hershey : IGI Global, 2017. – 262 p.
3. A Task-based Taxonomy of Cognitive Biases for Information Visualization [Electronic resource] / E. Dimara [et al.] // IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. – 2018. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/327907209\\_A\\_Task-Based\\_Taxonomy\\_of\\_Cognitive\\_Biases\\_for\\_Information\\_Visualization](https://www.researchgate.net/publication/327907209_A_Task-Based_Taxonomy_of_Cognitive_Biases_for_Information_Visualization). – Date of access: 06.05.2022.
4. Montibeller, G. Cognitive and Motivational Biases in Decision and Risk Analysis [Electronic resource] / G. Montibeller, D. v. Winterfeldt // Risk Analysis. – 2015. – Vol. 35, nr 7. – Mode of access: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/risa.12360>. – Date of access: 06.05.2022.
5. Ecological Rationality: Intelligence in the World / P. M. Todd [et al.]. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2012. – 590 p.
6. Gigerenzer, G. Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox / G. Gigerenzer, R. Selten. – Massachusetts : The MIT Press, 2002. – 394 p.
7. Gigerenzer, G. Models of Ecological Rationality: The Recognition Heuristic [Electronic resource] / G. Gigerenzer, D. G. Goldstein // Psychological Review. – 2002. – Vol. 109, nr 1. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/11499120\\_Models\\_of\\_Ecological\\_Rationality\\_The\\_Recognition\\_Heuristic](https://www.researchgate.net/publication/11499120_Models_of_Ecological_Rationality_The_Recognition_Heuristic). – Date of access: 06.11.2021.
8. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман. – М. : АСТ, 2014. – 610 с.
9. Pohl, R. F. Cognitive Illusions: Intriguing Phenomena in Judgement, Thinking and Memory / R. F. Pohl. – London : Psychology Press, 2016. – 504 p.
10. Stanovich, K. E. Evolutionary versus instrumental goals: How evolutionary psychology misconceives human rationality / K. E. Stanovich, R. F. West // Evolution and the Psychology of Thinking: The debate (Series on Current Issues in Thinking and Reasoning) / K. E. Stanovich, R. F. West ; D. E. Over (ed.). – London : Psychology Press, 2003. – P. 171–230.
11. Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry / F. J. Wertz [et al.]. – New York : The Guilford Press, 2011. – 434 p.
12. Blumer, H. Symbolic Interactionism: Perspective and Method / H. Blumer // Englewood Cliffs. – New Jersey : Prentice Hall, 1969. – 208 p.
13. Shotter, J. Getting in touch: The metamethodology of a postmodern science of mental life / J. Shotter // The Humanistic Psychologist. – 1990. – Nr 18. – P. 7–22.
14. Уайт, М. Карты нарративной практики: введение в нарративную терапию / М. Уайт. – М. : Генезис, 2010. – 328 с.
15. Qualitative Methods in Psychology: a research guide / P. Banister [et al.]. – Philadelphia : Open Univ. Press, 1997. – 184 p.
16. Glaser, B. G. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research / B. G. Glaser, A. L. Strauss. – New Brunswick : Aldine Transaction, 2006. – 282 p.
17. Логинова, Ю. В. Анализ эффектов, наблюдаемых в поведении потребителей [Электронный ресурс] / Ю. В. Логинова // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-effektov-nablyudaemyh-v-povedenii-potrebiteley/viewer>. – Дата доступа: 06.11.2021.

18. Станович, К. Рациональное мышление. Что не измеряют тесты способностей / К. Станович. – М. : Карьера Пресс, 2012. – 352 с.

## REFERENCES

1. Sibony, O. You're About to Make a Terrible Mistake: How Biases Distort Decision-Making and What You Can Do to Fight Them / O. Sibony. – New York : Little, Brown Spark, 2020. – 336 p.
2. Ramos, V. J. Analyzing the Role of Cognitive Biases in the Decision-Making Process / V. J. Ramos. – Hershey : IGI Global, 2017. – 262 p.
3. A Task-based Taxonomy of Cognitive Biases for Information Visualization [Electronic resource] / E. Dimara [et al.] // IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. – 2018. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/327907209\\_A\\_Task-Based\\_Taxonomy\\_of\\_Cognitive\\_Biases\\_for\\_Information\\_Visualization](https://www.researchgate.net/publication/327907209_A_Task-Based_Taxonomy_of_Cognitive_Biases_for_Information_Visualization). – Date of access: 06.05.2022.
4. Montibeller, G. Cognitive and Motivational Biases in Decision and Risk Analysis [Electronic resource] / G. Montibeller, D. v. Winterfeldt // Risk Analysis. – 2015. – Vol. 35, nr 7. – Mode of access: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/risa.12360>. – Date of access: 06.05.2022.
5. Ecological Rationality: Intelligence in the World / P. M. Todd [et al.]. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2012. – 590 p.
6. Gigerenzer, G. Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox / G. Gigerenzer, R. Selten. – Massachusetts : The MIT Press, 2002. – 394 p.
7. Gigerenzer, G. Models of Ecological Rationality: The Recognition Heuristic [Electronic resource] / G. Gigerenzer, D. G. Goldstein // Psychological Review. – 2002. – Vol. 109, nr 1. – Mode of access: [https://www.researchgate.net/publication/11499120\\_Models\\_of\\_Ecological\\_Rationality\\_The\\_Recognition\\_Heuristic](https://www.researchgate.net/publication/11499120_Models_of_Ecological_Rationality_The_Recognition_Heuristic). – Date of access: 06.11.2021.
8. Канеман, Д. Думай медленно... решай быстро / Д. Канеман. – М. : АСТ, 2014. – 610 с.
9. Pohl, R. F. Cognitive Illusions: Intriguing Phenomena in Judgement, Thinking and Memory / R. F. Pohl. – London : Psychology Press, 2016. – 504 p.
10. Stanovich, K. E. Evolutionary versus instrumental goals: How evolutionary psychology misconceives human rationality / K. E. Stanovich, R. F. West // Evolution and the Psychology of Thinking: The debate (Series on Current Issues in Thinking and Reasoning) / K. E. Stanovich, R. F. West ; D. E. Over (ed.). – London : Psychology Press, 2003. – P. 171–230.
11. Five ways of doing qualitative analysis: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry / F. J. Wertz [et al.]. – New York : The Guilford Press, 2011. – 434 p.
12. Blumer, H. Symbolic Interactionism: Perspective and Method / H. Blumer // Englewood Cliffs. – New Jersey : Prentice Hall, 1969. – 208 p.
13. Shotter, J. Getting in touch: The metamethodology of a postmodern science of mental life / J. Shotter // The Humanistic Psychologist. – 1990. – Nr 18. – P. 7–22.
14. Uajt, M. Karty narrativnoj praktiki: vviedienie v narrativnuju tierapiju / M. Uajt. – М. : Gienezis, 2010. – 328 с.
15. Qualitative Methods in Psychology: a research guide / P. Banister [et al.]. – Philadelphia : Open Univ. Press, 1997. – 184 p.
16. Glaser, B. G. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research / B. G. Glaser, A. L. Strauss. – New Brunswick : Aldine Transaction, 2006. – 282 p.
17. Loginova, Yu. V. Analiz effiektov, nabliudajemykh v poviedenii potrebitieliej [Elektronnyj riesurs] / Yu. V. Loginova // Ekonomika i upravlenie v XXI vokie: tendencii razvitija. – 2012. – № 5. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-effektov-nablyudaemykh-v-povedenii-potrebi-teley/viewer>. – Data dostupa: 06.11.2021.
18. Stanovich, K. Racional'noje myshlienije. Chto nie izmieriajut testy sposobnostiej / K. Stanovich. – М. : Karjera Press, 2012. – 352 с.

УДК 159+37.015.31

**Марина Игоревна Токарева***преподаватель каф. тактики и общевоеенных дисциплин**Белорусской государственной академии авиации,**аспирант 2-го года обучения каф. общей и организационной психологии Института психологии**Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка***Marina Tokareva***Teacher of the Department of Tactics and General Military Disciplines**of Belarusian State Aviation Academy,**2nd Year Postgraduate Student of the Department of Social and Organizational Psychology**of the Institute of Psychology of Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank**e-mail: muhrishka@mail.ru*

### **ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВАХ ЛИЧНОСТИ ОФИЦЕРА У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Статья посвящена проблеме формирования профессионально важных качеств будущих офицеров в системе военного образования. Рассмотрены особенности профессиональной деятельности офицера Вооруженных Сил Республики Беларусь, характеризующие психологическое пространство воинской деятельности командира (начальника). Представлены результаты теоретического анализа профессиональной деятельности офицера – оператора беспилотных летательных аппаратов, требующей формирования и развития специальных качеств в процессе обучения. Обсуждаются результаты эмпирического исследования, выполненного в конструктивистской парадигме психологии и направленного на реконструкцию имплицитных моделей профессионально важных качеств личности офицера у профессорско-преподавательского состава военного факультета Белорусской государственной академии авиации. Проведен сравнительный анализ содержания представлений преподавателей с теоретической моделью профессионально важных качеств офицера и требованиями государственного образовательного стандарта по формированию комплекса компетенций у выпускников инженерно-авиационных специальностей.*

**Ключевые слова:** *личность офицера, профессионально важные качества, оператор беспилотного летательного аппарата, представления преподавателей, имплицитная модель.*

#### ***Implicit Representations about the Professionally Important Qualities of the Officer's Personality by Teachers in the Military Education System***

*The article is devoted to the problem of formation of professionally important qualities of future officers in the system of military education. The features of the professional activity of an officer of the armed forces of the Republic of Belarus, which make up the psychological space of the military activity of the commander (chief), are considered. The results of the psychological analysis of the professional activity of an officer-operator of unmanned aerial vehicles, which make up its specificity and require the formation and development of special qualities in the learning process, are presented. The paper discusses the results of an empirical study carried out in the constructivist paradigm of psychology and aimed at reconstructing the implicit models of professionally important qualities of an officer's personality among the teaching staff of the military faculty of the Belarusian State Aviation Academy. A comparative analysis of the content of the ideas of teachers with a theoretical model of professionally important qualities of an officer and the requirements of the state educational standard for the formation of a set of competencies for graduates of aviation engineering specialties was carried out.*

**Key words:** *officer's personality, professionally important qualities, unmanned aerial vehicle operator, teachers' ideas, implicit model.*

#### **Введение**

Актуальная военно-политическая обстановка требует максимально скоордини-

*Научный руководитель – Елена Ивановна Медведская, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

рованного подхода всех силовых ведомств к вопросу обеспечения национальной безопасности Республики Беларусь. В решении данного вопроса особая роль принадлежит совершенствованию системы военного образования.

В общем виде процесс подготовки военного специалиста можно представить

следующим образом. Поступлению в учреждения образования, осуществляющих подготовку кадров для силовых структур, предшествует профессиональный психологический отбор, способствующий рациональному комплектованию военных учебных заведений на основании соответствия личностных качеств и способностей кандидатов требованиям, предъявляемым к курсантам [1]. Другими словами, отбор проходят абитуриенты, обладающие наиболее общими и необходимыми для обучения и становления в профессии офицера профессионально важными качествами (ПВК). Однако в дальнейшем развитие ПВК, соответствующих специфике выбранной профессии, происходит в некоторой степени спонтанно одновременно с освоением в образовательном процессе профессиональных компетенций.

Неоднократно отечественными учеными обсуждались возможности разработки и перспективы использования специальной системы предварительного психологического отбора на отдельные, наиболее сложные и затратные в отношении подготовки специальности [2; 3]. Однако безусловная целесообразность совершенствования психологического отбора не снимает проблемы последующего формирования ПВК в образовательном процессе, осуществляемом в системе «офицер – курсант».

В работах военных специалистов [4–8] описаны особенности профессиональной деятельности офицера вооруженных сил (ВС): единоначалие и четкая иерархичность; структурность; уставная регламентированность быта и профессиональных взаимоотношений; высокий уровень напряженности и интенсивности воинской деятельности; готовность в любой момент пожертвовать жизнью; подавление личных интересов, часто игнорирование биологических потребностей; авторитарный стиль общения в системе «начальник – подчиненный»; потребность в наличии высших идей и ценностей; обращенность к прошлому, историческому опыту.

Эти особенности присущи любому воинскому формированию и представляют собой психологическое пространство, в котором и осуществляется воинская деятельность каждого офицера (командира и начальника). Однако все чаще руководство ВС Республики Беларусь озвучивает тезис о необходимости демократизации системы во-

енного управления, сочетания индивидуального подхода с уставной требовательностью, повышения психолого-педагогической грамотности офицерского состава для предотвращения негативных явлений в ВС Республики Беларусь, формирования в обществе положительного образа офицера – гражданина и патриота.

Важно подчеркнуть, что офицер – это не только командир, но и представитель определенной воинской специальности. Одним из первых свой вариант психологической классификации офицерских (и родственных им гражданских) профессий в соответствии с профилем военно-профессиональной деятельности предложил А. Г. Макалов (организаторский, социально-педагогический, инженерно-технический, операторский, оперативно-штабной, экстремальный, обеспечивающий). Для каждого выделенного профиля был составлен перечень необходимых ПВК [9, с. 208–211].

В последнее время существенно изменился характер военных конфликтов. Все большая роль в них отводится беспилотным летательным аппаратам (БПЛА) и совершенствованию тактики их применения. Долгое время лучшими операторами БПЛА считались прошедшие переподготовку бывшие летчики (особенно в США). Однако уже в 2004 г. американская исследовательская группа под руководством К. Варача доказала, что операторы, имеющие опыт пилотирования обычных самолетов, совершают больше ошибок, чем те, кто овладел компьютерными технологиями [10].

Как отмечает белорусских исследователь А. В. Михалев, профессиональная деятельность оператора БПЛА относится к числу наиболее сложных: работа оператора БПЛА представляет собой систему дистанционного управления беспилотным летательным аппаратом в дискретно-импульсном режиме на опосредованных управленческих действиях, использующих элементы творческого мышления и эвристические методы деятельности [11, с. 86]. Психологический анализ профессиональной деятельности офицера – оператора БПЛА показывает, что данный вид деятельности не является простой «калькой» работы пилота-летчика, а имеет ряд специфических особенностей:

1) получение и обработка большого объема информации, поступающей по раз-

личным каналам связи в ограниченные временные сроки;

2) необходимость принятия решения при неполной или недостаточной информации в общей системе управления беспилотного авиационного комплекса (БАК);

3) работа в вынужденном ритме и режиме, определяемом ситуациями неопределенного, динамического характера;

4) несоизмеримость множества ситуаций в одном и том же воздушном пространстве и количества разрешенных действий согласно технологии управления БАК;

5) высокая напряженность труда, профессиональная гиподинамия, монотонность, работа в ночное время, неоптимальное взаимодействие оператора с техническими средствами управления БПЛА, опасность возникновения экстремальной ситуации и особых условий работы [12, с. 221].

Таким образом, целостную систему ПВК офицера – оператора БПЛА должны составить, с одной стороны, ПВК, обеспечивающие успешность его воинской деятельности в роли командира (начальника), с другой – ПВК, позволяющие успешно выполнять профессиональную деятельность с учетом ее специфики.

В первую группу качеств входят личностные качества эффективного офицера ВС (профессиональные качества: долговременная мотивация к профессиональной деятельности, способность к правильной самооценке, способность к адаптации к различным условиям, устойчивость к неблагоприятным воздействиям; черты характера: целеустремленность, настойчивость, сильная воля, решительность, смелость; нравственные качества: чувство долга, честность, порядочность, товарищество; социальные качества: склонность к лидерству, коммуникабельность, правильные ценностные ориентации, стремление к профессиональному совершенству).

Ко второй группе ПВК, обеспечивающих собственно профессиональную деятельность офицера, следует отнести группы качеств, выделенные А. В. Михалевым:

1) личностные (морально-боевые качества, специальная направленность, нравственность);

2) интеллектуальные (способность к усвоению большого объема информации и ее переработке; высокий уровень всех по-

знавательных процессов; продуктивность и помехоустойчивость мышления; быстрота, точность и прочность памяти; быстрое переключение и устойчивость внимания; способность ориентироваться в сложном пространственном окружении и непредвиденных ситуациях; способность к действиям при дефиците времени и навязанного темпа работы; развитость эвристического, системного и образного типов мышления);

3) психофизиологические (нервно-эмоциональная устойчивость; устойчивость к утомлению; способность к произвольной регуляции своего эмоционального состояния);

4) физические (способность переносить большие физические и эмоциональные нагрузки, подготовленность к неблагоприятным факторам операторской деятельности, быстрота, выносливость, координированность) [13, с. 155];

Следует подчеркнуть, что описанные ПВК представляют собой целостную систему качеств, обладающую структурными связями. Отдельные ПВК, объединенные в состав блоков, обеспечивают протекание функций и процессов на разных уровнях функционального состояния, обуславливают выполнение летной деятельности в результате совместного функционирования, развития, взаимной компенсации и перестройки по мере становления профессионализма.

Представленная выше система ПВК операторов БПЛА является теоретически обоснованным конструктом. В реальной же образовательной практике, реализуемой конкретными преподавателями, эти эксплицитные знания, преломляясь через призму индивидуального жизненного и профессионального опыта, приобретают характер имплицитных моделей. Именно эти модели являются знанием не декларируемым, а операционизированным [14; 15], т. е. воплощаемым в непосредственном взаимодействии с обучающимися: в предъявляемых требованиях, в используемых методах дисциплинирования и др. Поэтому изучение имплицитных представлений преподавателей о ПВК личности офицера является важной практической задачей в контексте совершенствования системы высшего военного образования.

### Организация исследования

Цель проведенного эмпирического исследования заключалась в реконструкции имплицитных моделей ПВК личности офицера в сознании профессорско-преподавательского состава (ППС) военного факультета.

Эмпирическое исследование было проведено на выборке среднего размера, респондентами выступили преподаватели военного факультета Белорусской государственной академии авиации в возрасте от 30 до 45 лет, осуществляющие подготовку курсантов по инженерно-авиационным специальностям.

Для выявления структуры и анализа содержания имплицитных моделей ПВК офицера применялся метод свободного описания идеального офицера (представителя инженерно-авиационной специальности). Обработка данных свободного описания осуществлялась в соответствии с принятыми в конструктивистской парадигме психологии процедурами. На первом этапе обработки строились исходные матрицы, в которых в двоичной шкале (0 или 1) были за-

шифрованы названные участниками исследования характеристики. Методом контент-анализа они были разделены на две большие группы:

1) представления о личности идеального офицера (матрица – 43 качества);

2) представления о деятельности идеального офицера (матрица – 65 действия).

В дальнейшем исходные матрицы подвергались процедуре факторного анализа (программа SPSS v.16). Во всех случаях факторный анализ осуществлялся методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения. Образующими фактора выступали только те дескрипторы, которые имеют неслучайную нагрузку ( $p \leq 0,05$ ).

### Результаты и их обсуждение

В результате факторного анализа матрицы личностных и профессиональных качеств было выделено 15 высоко коррелирующих между собой факторов для каждой группы качеств. Для удобства анализа в таблице представлены по 5 факторов с наиболее высокими показателями дисперсии.

Таблица – Имплицитная модель идеального офицера у ППС военного факультета

| Личность офицера                               |       | Деятельность офицера   |       |
|--|-------|--|-------|
| Благовоспитанность, 18,18 %                    |       | Профессиональные компетенции, 14,6 %   |       |
| вежливость                                     | 0,978 | умело проводит расчеты   | 0,996 |
| доброжелательность                             | 0,978 | правильно воспринимает критику   | 0,996 |
| пунктуальность                                 | 0,702 | организовывает и обеспечивает полеты БАК                                       | 0,996 |
| тактичность                                    | 0,697 | внедряет в работу эффективные инженерные решения                               | 0,996 |
| ответственность                                | 0,631 | способен работать в коллективе   | 0,996 |
|  |       | умеет ремонтировать БЛА  | 0,704 |
|  |       | использует в работе глобальные интернет-ресурсы                                | 0,704 |
|  |       | владеет методикой управления БЛА   | 0,704 |
| Волевые качества, 13,12 %                      |       | Организационно-управленческая деятельность, 11,02 %                            |       |
| выносливость                                   | 0,979 | поддерживает здоровую обстановку в коллективе                                  | 0,993 |
| решительность                                  | 0,979 | предупреждает преступления в коллективе  | 0,993 |
| настойчивость                                  | 0,752 | ведет профессионально-патриотическое воспитание                                | 0,993 |
| смелость                                       | 0,741 | взаимодействует с другими специалистами  | 0,702 |
| разумная инициатива                            | 0,688 | поддерживает уровень дисциплины  | 0,698 |
|  |       | имеет аналитический склад ума, обучает и воспитывает подчиненный личный состав | 0,585 |
| Фактор духовной сферы, 10,04 %                 |       | Профессиональная ответственность, 10,05 %                                      |       |
| активность                                     | 0,868 | знает порядок обращения с личным оружием                                       | 0,929 |
| высокий культурный уровень                     | 0,810 | знает порядок РХБ защиты   | 0,929 |
| принципиальность                               | 0,789 | умеет воодушевлять и направлять подчиненных                                    | 0,866 |
| порядочность                                   | 0,746 | соблюдает кодекс чести офицера   | 0,764 |
| «нормальный мужик»<br>(отвечает за свои слова) | 0,694 | умеет критически мыслить   | 0,578 |
|  |       | «технически грамотен» (обладает технологическими навыками)                     | 0,442 |
| честность                                      | 0,679 | обладает высоким профессионализмом   | 0,434 |
| целеустремленность                             | 0,487 | стремится к саморазвитию   | 0,392 |
|  |       | умеет быстро анализировать обстановку  | 0,379 |

*Окончание таблицы.*

| Морально-нравственный облик личности, 9,43 %                  |       | Личный пример командира, 8,14 %                   |       |
|---|-------|---|-------|
| строгость   | 0,989 | быстро и качественно выполняет задачи             | 0,992 |
| трудолюбие  | 0,989 | ведет себя адекватно ситуации                     | 0,992 |
| искренность   | 0,737 | соблюдает этикет                                  | 0,992 |
| человеколюбие   | 0,700 | терпим к недостаткам других                       | 0,992 |
| рассудительность  | 0,603 | считается с мнением других                        | 0,715 |
| Нравственные качества личности позитивной валентности, 8,02 % |       | Фактор социального поведения, 7,77 %              |       |
| любовь  | 0,983 | участвует в общественной жизни                    | 0,978 |
| доброта   | 0,983 | ведет созидательный образ жизни, хороший семьянин | 0,978 |
| уважение  | 0,604 | «имеет хорошую выправку»                          | 0,692 |
| исполнительность  | 0,546 | обладает хорошим физическим здоровьем, ведет ЗОЖ  | 0,464 |

Данные, представленные в таблице, показывают, что на первом месте в сознании респондентов стоят факторы, напрямую связанные с профессиональной деятельностью офицеров. Следует отметить лаконичность, структурированность и содержательное наполнение факторов, описывающих имплицитную модель деятельности идеального офицера в сознании ППС военного факультета. Эти результаты свидетельствуют о наличии в представлениях преподавателей целостного образа, идеальной модели выпускника-профессионала, заданной требованиями образовательного стандарта.

В то же время в имплицитной модели личности идеального офицера представлены в основном факторы, описывающие морально-нравственный облик личности, его волевые качества. Содержательная близость выделенных факторов свидетельствует, с одной стороны, о наличии высоких стандартов в отношении личности офицера, а с другой – о дефиците знаний о ПВК по военной специальности (интеллектуальных, психофизиологических и физических [13]).

Одновременно с уже выявленными особенностями важно обратить внимание и на полное отсутствие в содержании факторов дескрипторов с отрицательными значениями. Это свидетельствует о высоком уровне сформированности имплицитной модели и устойчивости ее фиксации в сознании.

Таким образом, в сознании ППС идеальный офицер – это военнослужащий, соответствующий по своим морально-деловым

качествам высоким нравственным требованиям, обладающий волевыми качествами, с высоким уровнем профессиональной подготовки как в сфере организационно-управленческой деятельности, так и в соответствии с полученной специальностью, активно участвующий в социальной жизни.

### **Заключение**

Полученные эмпирические результаты позволяют сделать следующие обобщения. Имплицитные модели ПВК личности офицера в сознании ППС:

1) характеризуются четкой структурой, содержательным наполнением и устойчивостью к изменениям;

2) представляют собой в определенной степени образ-ориентир выпускника военного факультета, обладающего набором профессиональных компетенций, соответствующих образовательному стандарту по будущей воинской деятельности в качестве командира (начальника).

3) содержат основные представления-факторы, описывающие морально-нравственный облик личности; практически полностью отсутствуют представления о специальных ПВК будущих операторов БПЛА, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Выявленные диспропорции следует рассматривать в качестве «зоны ближайшего развития» в области методической подготовки ППС военного факультета.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Методика проведения окончательного профессионального психологического отбора кандидатов для поступления в учреждения образования, в которых осуществляется подготовка офицерских кадров. – Минск : Воен. акад. Респ. Беларусь, 2022. – 4 с.
2. Тюпин, Р. Л. Психологический отбор в авиации как основа индивидуализации профессиональной подготовки / Р. Л. Тюпин, Е. И. Бараева // Ист. и психол.-пед. науки : сб. науч. ст. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 93–99.
3. Садовничая, Л. М. К вопросу о выборе психодиагностических методик для выявления профессионально важных качеств будущих военнослужащих / Л. М. Садовничая // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы XIII Междунар. науч.-метод. конф. – Минск : РИВШ, 2018. – С. 154–157.
4. Караяни, А. Г. Прикладная военная психология : учеб. пособие / А. Г. Караяни, И. В. Сыромятников. – СПб. : Питер, 2006. – 369 с.
5. Одинцов, В. Г. Формирование у будущих офицеров готовности к принятию управленческих решений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. Г. Одинцов ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 2006. – 19 с.
6. Коровин, В. М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах : монография / В. М. Коровин. – Воронеж : ВГУ, 2002. – 192 с.
7. Волковицкий, Г. А. Формирование мотивации профессионального самосовершенствования офицеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.14 / Г. А. Волковицкий. – М., 1994. – 26 с.
8. Киселева, Т. В. Психолого-педагогические условия развития профессионально значимых качеств военных педагогов-психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. В. Киселева ; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2009. – 24 с.
9. Психология и педагогика. Военная психология : учебник для вузов / под ред. А. Г. Макалова. – СПб. : Питер, 2005. – 464 с.
10. Титков, О. В. Как работают операторы БПЛА [Электронный ресурс] / О. В. Титков, О. К. Макаров. – Режим доступа: [https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya\\_biblioteka/432463/-populyarnaya\\_mekhanika\\_12\\_2014](https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/432463/-populyarnaya_mekhanika_12_2014). – Дата доступа: 15.05.2022.
11. Михалев, А. В. Психологические особенности профессиональной деятельности операторов беспилотных авиационных комплексов / А. В. Михалев, Н. К. Плавник // Социально-гуманитарные знания : тез. докл. XIV респ. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, Минск, 29 нояб. 2017 г. / М-во образования Респ. Беларусь, РИВШ. – Минск : РИВШ, 2017. – С. 86–89.
12. Михалев, А. В. Формирование психологической компетенции специалистов в области управления беспилотными авиационными комплексами / А. В. Михалев // Ист. и психол.-пед. науки : сб. науч. ст. – Минск : РИВШ, 2019. – С. 220–229.
13. Михалев, А. В. Профессионально важные качества операторов беспилотных летательных аппаратов / А. В. Михалев // Социально-гуманитарные знания : материалы XVII Респ. науч. конф. молодых ученых и аспирантов, Минск, 26 нояб. 2020 г. – Минск : РИВШ, 2020. – С. 154–157.
14. Андерсон, Д. Когнитивная психология / Д. Андерсон. – СПб. : Питер, 2002. – 496 с.
15. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.

## REFERENCES

1. Metodika proviedienija okonchatiel'nogo profiessional'nogo psikhologichieskogo otbora kandidatov dlja postuplienija v uchriezhdienija obrazovanija, v kotorykh osushchiestvliajetsia podgotovka oficerskikh kadrov. – Minsk : Vojen. akad. Riesp. Bielarus', 2022. – 4 s.
2. Tiupin, R. L. Psikhologichieskij otbor v aviacii kak osnova individualizacii profiessional'noj podgotovki / R. L. Tyupin, Ye. I. Barajeva // Ist. i psikhol.-ped. nauki : sb. nauch. st. – Minsk : RIVSh, 2018. – S. 93–99.
3. Sadovnichaja, L. M. K voprosu o vyborie psikhodiagnostichieskikh mietodik dlja vyjavlienija profiessional'no vazhnykh kachiestv budushchikh vojennosluzhashchikh / L. M. Sadovnichaja // Vys-

shaja shkola: problemy i perspektivy : materialy XIII Miezhdunar. nauch.-mietod. konf. – Minsk : RIVSh, 2018. – S. 154–157.

4. Karajani, A. G. Prikladnaja vojennaja psikhologija : uchieb. posobije / A. G. Karajani, I. V. Syromiatnikov. – SPb. : Pitier, 2006. – 369 s.

5. Odincov, V. G. Formirovanije u budushchikh oficerov gotovnosti k priniatiju upravlienchie-skikh rieshienij : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.08 / V. G. Odincov ; Sarat. gos. un-t im. N. G. Chiernyshevskogo. – Saratov, 2006. – 19 s.

6. Korovin, V. M. Sistiema professional'nogo stanovlienija oficerov v vojennykh vuzakh : monografioa / V. M. Korovin. – Voroniez : VGU, 2002. – 192 s.

7. Volkovickij, G. A. Formirovanije motivacii professional'nogo samosoviershenstvovanija oficerov : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.14 / G. A. Volkovickij. – M., 1994. – 26 s.

8. Kisieliova, T. V. Psikhologo-piedagogichieskije uslovija razvitija professional'no znachimyx kachiestv vojennykh piedagogov-psikhologov : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / T. V. Kisieliova ; Kur. gos. un-t. – Kursk, 2009. – 24 s.

9. Psikhologija i piedagogika. Vojennaja psikhologija : uchiebnik dlja vuzov / pod ried. A. G. Maklakova. – SPb. : Pitier, 2005. – 464 s.

10. Titkov, O. V. Kak rabotajut opieratory BPLA [Eliektronnyj riesurs] / O. V. Titkov, O. K. Markarov. – Riezhim dostupa: [https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya\\_biblioteka/432463/populyarnaya\\_mekhanika\\_12\\_2014](https://elementy.ru/nauchno-populyarnaya_biblioteka/432463/populyarnaya_mekhanika_12_2014). – Data dostupa: 15.05.2022.

11. Mikhaliov, A. V. Psikhologichieskije osobienosti professional'noj diejatiel'nosti opieratorov biespilotnykh aviacionnykh kompleksov / A. V. Mikhaliov, N. K. Plavnik // Social'no-gumanitarnyje znanija : tez. dokl. XIV riesp. nauch. konf. molodykh uchionyx i aspirantov, Minsk, 29 nojab. 2017 g. / M-vo obrazovanija Riesp. Bielarus', RIVSh. – Minsk : RIVSh, 2017. – S. 86–89.

12. Mikhaliov, A. V. Formirovanije psikhologichieskoj kompjetencii spicialistov v oblasti upravlienija biespilotnymi aviacionnymi kompleksami / A. V. Mikhaliov // Ist. i psikhol.-pied. nauki : sb. nauch. st. – Minsk : RIVSh, 2019. – S. 220–229.

13. Mikhaliov, A. V. Professional'no vazhnyje kachiestva opieratorov biespilotnykh lietatiel'nykh apparatov / A. V. Mikhaliov // Social'no-gumanitarnyje znanija : materialy XVII Riesp. nauch. konf. molodykh uchionyx i aspirantov, Minsk, 26 nojab. 2020 g. – Minsk : RIVSh, 2020. – S. 154–157.

14. Anderson, D. Kognitivnaja psikhologija / D. Anderson. – SPb. : Pitier, 2002. – 496 s.

15. Pietrienko, V. F. Psikhosiemantika soznanija / V. F. Pietrienko. – 2-e izd., dop. – SPb. : Pitier, 2005. – 480 s.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.06.2022*

УДК 159.99

**Светлана Михайловна Ширко***ст. преподаватель каф. социальной и организационной психологии  
Белорусского государственного университета***Svetlana Shirko***Senior Lecturer of the Department of Social and Organizational Psychology  
of Belarusian State University**e-mail: svetlanashirko@icloud.com***ПРОБЛЕМА ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПОНЯТИЯ «ЖАДНОСТЬ»  
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

*В настоящее время в современном обществе феномен жадности приобретает все более широкое распространение в связи с переходом к рыночной экономике и производству, появлением новых форм потребительского поведения, которые вынуждают людей приспосабливаться к новым маркетинговым технологиям. Жадность представляет собой исторически древний и достаточно распространенный социальный конструкт. Однако как самостоятельный психологический феномен он до сих пор не получил должной научной трактовки. Цель статьи состоит в операционализации понятия «жадность» в психологической науке. В ходе исследования был проведен теоретико-методологический анализ категории «жадность» на основе современных отечественных и зарубежных исследований с использованием метода сравнительного анализа, систематизации и концептуализации научных работ по данной проблеме.*

**Ключевые слова:** жадность, ненасытность, конструктивная жадность, деструктивная жадность, ситуативная жадность, диспозиционная жадность, материализм, зависть, эгоизм.

***The Problem of Operationalization of the Concept of «Greed» in Psychological Science***

*Currently, in modern society, the phenomenon of greed is becoming increasingly widespread due to the transition to a market economy and production, the emergence of new forms of consumer behavior that force individuals to adapt to new marketing technologies. Greed is a historically ancient and fairly widespread social construct. However, as an independent psychological phenomenon, it has not yet received a proper scientific interpretation. The purpose of this article is to operationalize the concept of «greed» in psychological science. In the course of the study, a theoretical and methodological analysis of the category «greed» was carried out on the basis of modern domestic and foreign studies using the method of comparative analysis, systematization and conceptualization of scientific works on this problem.*

**Key words:** greed, insatiability, constructive greed, destructive greed, situational greed, dispositional greed, materialism, envy, selfishness.

**Введение**

В современных отечественных исследованиях целостного психологического исследования феномена жадности не проводилось. Имеется незначительное количество исследований жадности, где фокус внимания сосредоточен на изучении материальной составляющей жадности: монетарного поведения и отношения к деньгам (Д. А. Баязитова, Т. А. Лапшова, О. С. Дейнека, Л. М. Карамушка, О. Г. Ходакевич, А. Б. Фенько, С. Г. Яновская), потребительского поведения (В. А. Истратов, Н. В. Новак, О. И. Патюша), материализма как ценностной ориентации (В. А. Хашенко), диспозиционного материализма (К. В. Карпинский, Н. В. Кисельникова), жадного поведения и стратегий по отношению к добыванию и трате денег (Ю. В. Щербатых), представлений о жад-

ности и жадном поведении (С. Г. Яновская, Р. Л. Туренко, Р. А. Лютенко), свойствах конструкта «жадность» (В. М. Клевцова, С. Г. Яновская), жадности как устойчивой личностной черты (К. Л. Милотина, А. Ю. Трофимов).

В зарубежной психологии категория жадности представлена достаточно широким пластом теоретических и эмпирических исследований. Отдельные аспекты жадности рассматривались в рамках различных психологических школ: индивидуальной психологии (А. Адлер), гуманистического психоанализа (Э. Фромм), социокультурной теории (К. Хорни), диспозиционного направления исследования личности (Г. Олпорт), гуманистической психологии (А. Маслоу). В современных зарубежных исследованиях можно выделить основные направ-

ления в изучении данного феномена: эволюционное происхождение жадности как адаптивной черты (B. Chen, A. Robertson), жадность как эгоистичное неограниченное потребление (R. Balot), жадность в контексте экономического поведения (T. Kasser, B. Klontz, T. Klontz, J. Burroughs, A. Nikelly), взаимосвязь детского опыта и жадных диспозиций во взрослом возрасте (S. Long, B. Chen, K. Winarick, M. Slatter), жадность как детерминанта нарушений поведения (S. Long), исследования жадности как устойчивой диспозиции (G. Krekels, M. Pande-laere, T. Seuntjens, M. Zeelenberg, N. van de Ven, S. M. Breugelmans, P. Mussel, J. Rodrigues, S. Krumm, J. Hewig, L. Veselka).

Несмотря на разнообразие подходов и трактовок, большинство авторов сходятся во мнении, что жадность как психологический конструкт представляет собой ненасытное и чрезмерное желание к неограниченному приобретению как можно большего количества накоплений. Это относится как к материальным, так и нематериальным доходам.

### **Результаты и их обсуждение**

Одно из главных расхождений в определении жадности лежит в границах этого понятия. Поэтому, чтобы получить наиболее полное представление и дать четкое определение этого конструкта, необходимо обратиться к этимологии и словарным определениям. Слово «жадность» означает «ненасытный, нетерпеливый» и происходит от слов «жадоба», «жадь», «жажда». Его значение определяется как «жадать» – желать, жаждать, томиться, быть нескромным в своих желаниях. Толковые словари описывают жадность как алчность, скупость, корыстолюбие; чрезмерное стремление удовлетворить свое желание; настойчивость в стремлении удовлетворить непомерные, ненасытные желания; сильное желание большего количества богатства, имущества, власти, чем человек нуждается; напряженный интерес (внимание). В словарях поговорок жадность представляется как порок, зло, несчастье; ненасытность; непродуманное поведение; постоянная обеспокоенность; постоянная нужда; мотиватор безнравственных, беспринципных поступков, чаще приводящих к потерям. В академических словарях жадность –

это чрезмерное стремление удовлетворить свое желание, негативная черта характера человека, способствующая возникновению конфликтов между ним и окружающими. Жадность часто приводит к конфликтам по причине того, что свои желания жадный человек удовлетворяет за счет других, жадное поведение стимулируется и проявляется в стремлении к наживе, накопительству, обогащению. Это постоянный голод, который невозможно утолить, глубокая форма ненасытности [1], чрезмерное стремление получать как можно больше новых благ и нежелание расставаться с накопленным доходом [2], склонность манипулировать и предавать других ради личной выгоды [3].

Жадность может включать в себя мотивацию как к приобретению, так и к сохранению объекта ценности (материального либо нематериального). Некоторые определения жадности акцентируют внимание на приобретении вещей, другие – на желании удержать или сохранить то, что человек имеет [4; 5]. Следует констатировать, что в большинстве определений жадности акцент делается на собственном интересе, на приобретении наилучших результатов именно для себя, а также на заинтересованности за счет благополучия других людей.

Жадность как эгоистичное ненасытное желание включает в себя неспособность быть удовлетворенным и может проявляться через деструктивные формы жадного поведения: алчность, скупость, стяжательство, корыстолюбие, собственничество, накопительство и ненасытность [6]. Жадный человек стремится получить как можно больше прибыли, при этом он стремится потратить как можно меньше. Алчный беспокоится об увеличении доходов и характеризуется склонностью к приобретению и накоплению как можно большего количества благ, а скупой тревожится об уменьшении расходов, старается удержать все имеющееся богатство и при этом потратиться по минимуму. Стяжательство определяется как неумеренная и неудержимая страсть к наживе, накоплению, обогащению, приобретательству без особой необходимости. Стремление к личной выгоде является характерной характеристикой корыстолюбия. Собственничество может рассматриваться как сильная корыстная привязанность к предметам или объектам, к своим привычкам или желани-

ям, если это доставляет удовольствие и наслаждение [7]. Проявлением собственничества является накопительство как predisposition к сохранению и накоплению как материальных, так и нематериальных благ [8].

Ненасытность человека приобретать что-либо является характерным элементом жадности. Ненасытность как неспособность контролировать свои желания, проявлять постоянную неудовлетворенность достигнутым уровнем приобретений, склонность постоянно испытывать материальный голод является характерной особенностью жадного поведения [9]. У ненасытного человека доминирует настойчивое, страстное, непреодолимое желание накоплений, которое никогда невозможно удовлетворить. Такая одержимость чрезмерным стремлением обогатиться часто становится показателем достижений, власти и славы.

Среди конструктивных компонентов жадности можно выделить честолюбие, расчетливость, дисциплинированность, мотивированность, трудолюбие, здоровые амбиции и усердие, экономность, бережливость, «разумный» эгоизм, непритязательность. Они могут быть полезны, способствовать росту и экономическому развитию общества, развитию инноваций, человеческому благополучию, создавать возможности для личностного развития, тем самым предупреждая отрицательные последствия жадного поведения. Жадность может рассматриваться как крайняя форма честолюбия, позитивный элемент личностного развития, которая именно в такой форме обычно считается полезной и желательной [10].

Жадность представляет собой приобретение и удержание большего количества доходов и характеризует не только деньги и материальные ценности. В самом конструкте «жадность» можно выделить несколько самостоятельных категорий [11]:

1) жадность к деньгам: алчность (скупость), стремление приобретать и накапливать значительные сбережения, чрезмерно обогащаться, нежелание растрачивать свои доходы, максимальная экономия и ограниченные траты;

2) жадность к материальным вещам: собственничество, стремление к наживе, ненасытное чрезмерное обладание максимально возможным количеством материальных

благ, потребность иметь комфортные условия для жизнедеятельности; неограниченное побуждение приобретать дорогие и престижными ценности;

3) стремление к выгоде: скупость (нещедрость), корыстолюбие, страсть к наживе, личному обогащению и преимуществу;

4) жадность к славе: ненасытное стремление быть известным и признанным, желание достигать своих целей, получать поощрение за свои действия, решения, достижения;

5) жадность к власти: неограниченная жажда занять особое положение, обрести высокий социальный статус, ненасытное желание руководить, издавать приказы и распоряжения, не учитывая предпочтения и интересы ближайшего окружения;

6) жадность к еде: непреднамеренное пристрастие употреблять максимально чрезмерное количество пищи и напитков, много больше, чем необходимо организму для функционирования, переедание;

7) жадность к знаниям: максимизация собственных интересов, стремление получить максимально возможное количество информации, непрекращающийся процесс познания, ненасытное желание учиться на протяжении всей жизни.

Таким образом, исследованию мы фокусируемся как на материальной, так и на нематериальной составляющей жадности.

Существует несколько направлений определения и понимания понятия «жадность». Жадность можно определить через категории состояния, переживания, отношений, эмоций и мотивации.

**Жадность как состояние.** Как известно, жадность в большинстве исследований представляет собой негативное состояние. Жадность как состояние напряжения всегда связана с переживанием необходимости удовлетворить потребность. В этом случае активизация жадности может происходить в определенных ситуациях. В результате такого воздействия возникает чувство страдания и, как следствие, эмоциональная реакция на страдание – эмоция страха [12]. Страх возникает как реакция опасения, что потребность не будет удовлетворена из-за отсутствия предмета или объекта удовлетворения или невозможности устранения препятствия к достижению цели, и страдание будет длиться долго. В этом

случае жадность, алчность, корыстолюбие, собственничество, накопительство могут впоследствии интерпретироваться как один из способов преодоления страха в ситуациях нехватки или отсутствия необходимого [12]: происходит выбор объекта, способного снизить неудовлетворенность, а затем возникает неконтролируемое желание его приобретения и обладания.

Жадные люди сосредоточены на приобретении как можно большего количества благ. Поступая так, они могут повысить свою уверенность в доступе к новым ресурсам и возможностям в состоянии неопределенности. Это состояние характеризуется как определенный этап в жизни человека, по отношению к которому у него должна сформироваться особая позиция [13]. Именно позиция по отношению к неопределенности является регулятором поведения личности в соответствующих ситуациях. Различные виды «жадного» поведения могут быть вызваны разными типами неопределенности. Адаптация к неопределенности предполагает наличие таких психических свойств личности, которые позволяют ей относительно легко преодолевать состояние напряженности, возникающее в связи с ожиданием постоянной новизны и изменений [13]. Это состояние в конечном счете определяется неуверенностью в будущем доступе к приобретению и удержанию своих приобретений.

**Жадность как переживание.** Жадность может быть определена как категория переживания. Это переживание желания приобрести намного больше, чем есть и постоянной неудовлетворенности, что никогда не достигнуть необходимого уровня достаточности [4]. Переживание жадности сочетает в себе чувство неудовольствия своим текущим состоянием с постоянной тревогой за желания самого лучшего и максимального. Переживание этого желания приобрести и сохранить намного больше, чем есть сейчас, и вместе с тем никогда не быть удовлетворенным, соотносится со словарными определениями жадности и жадного поведения как ненасытного желания.

Приобретение и удержание как можно большего количества и качества являются основными детерминантами жадности. Чрезмерное внимание к приобретению и сохранению все большего количества благ,

что характерно для жадности, может привести людей к пренебрежению как своими собственными интересами, так и интересами окружающих их людей [14]. Из-за постоянного переживания приобретать все больше жадный человек чрезмерно фокусируется на самом себе и крайне редко на других. Результаты проведенных исследований позволяют констатировать, что, когда люди сталкиваются с ситуациями неопределенности или незащищенности в отношении ресурсов или доступа к ним, они впоследствии становятся более склонными к приобретению [14].

Жадные люди остро переживают текущие жизненные обстоятельства и чувствуют себя более неуверенными в них независимо от того, каковы они были. Это переживание неуверенности в таких ситуациях и восприятие неопределенных обстоятельств как более ненадежных, чем они есть на самом деле, зачастую является тем фактором, который заставляет жадных людей проявлять потребительское поведение.

В аспекте переживания жадность есть результат осознания неудовлетворенности собственным положением. Подстегиваемый этим ненасытным желанием, человек постоянно стремится улучшить свое материальное и нематериальное состояние. Эмоциональное переживание желания чего-то определенного или желания большего помогает достичь своих целей.

**Жадность как отношение.** Для понимания жадности как психологического конструкта может быть использована категория «отношение». Система отношений как раз и определяет характер переживаний, поведенческих реакций и особенности восприятия окружающей действительности.

Жадность может быть определена как отношение, вызванное осознанием постоянной неудовлетворенности собой и собственным положением, полного отсутствия насыщения своих желаний. У человека возникает чувство ненасытности; мотивированный этими чувствами, он оказывается на «гедонистической беговой дорожке»: вместо получения удовольствия он испытывает разочарование уровнем своей некомпетентности и несостоятельности.

**Жадность как эмоция и мотивация.** Традиционно жадность рассматривалась как состояние, в котором она может активизи-

зираться в определенных ситуациях. Можно предположить, что жадные люди могут отличаться по значимости ценностей, которые их привлекают и на которых они фокусируют свое внимание [12]. Но вне зависимости от ситуации их отличает желание иметь то, что они не имеют сейчас, или имеют, но не в том количестве.

В большинстве ранее проведенных исследований предметом изучения выступала жадность с ситуационной точки зрения, и были предприняты попытки изучить жадное поведение в конкретных обстоятельствах и ситуациях. Однако помимо временных переживаний жадности люди отличаются общей предрасположенностью к жадному поведению [4; 5]. Практически все люди бывают жадными и демонстрируют жадное поведение, но среди них есть такие, у кого мотив жадности доминирует.

Жадное поведение может быть охарактеризовано как результат ситуации (жадность как эмоция), так и личности (жадность как черта), тем самым ограничивая понимание того, что люди могут отличаться друг от друга уровнями жадного поведения в определенных ситуациях [4; 5; 12].

Жадность характеризуется наличием одновременно эмоционального и мотивационного компонентов. С одной стороны, правильные ситуативные знаки могут временно вызывать жадность, но с другой стороны, среди нас есть некоторые люди, у которых жадный мотив доминирует [5; 6; 10; 15]. Соответственно, жадность можно рассматривать как эмоцию (жадность как результат ситуации) и как мотивацию (как устойчивую диспозицию).

*Ситуативная жадность* возникает в результате недостатка или недостижимости необходимого количества предметов или вещей для насыщения и удовлетворения [12; 16]. Ситуативные стимулы обладают способностью активизировать жадность. Жадных людей привлекают определенные предметы или объекты, которые представляют для них ценность, и они начинают их желать, т. к. в настоящее время подобного не имеют или имеют недостаточно [4; 5; 12; 16].

Поскольку люди могут сильно отличаться в том, что они хотят и желают, возможен широкий спектр ситуаций и событий, которые вызовут жадность. Однако одного желания будет недостаточно, чтобы

запустить этот процесс, поскольку жадность ненасытна [5; 9; 10; 17]. Чтобы жадность была актуализирована, в обязательном порядке должен присутствовать аспект разочарования, поскольку того, что человек приобретает, не может никогда быть достаточно. Как правило, не устояв перед искушением, поддавшись соблазну и получив желаемое, разочарование ассоциируется с удовольствием в момент принятия решения, и, как правило, мгновенно исчезает [4; 6; 15]. Когда люди получают желаемое и достигают своей цели, практически в тот же момент они теряют интерес, удовольствие снижается, и в последствии у них появляется очередная возможность снова стать жадными.

Жадность может быть операционализована как эмоция, возникающая, когда человек встречается с тем, чего он сильно желает, но получить это желаемое у него не представляется возможным. Эмоции характеризуются ограниченной продолжительностью, ситуативным характером и всегда являются специфической реакцией на определенные события, чем и отличаются от мотивационных черт личности. Исследование жадности с ситуационной точки зрения исключает возможность понимания того, что заставляет одних людей действовать жадно в определенных ситуациях, а других – нет.

*Диспозиционная жадность.* Жадность также можно рассматривать как более устойчивую мотивацию (диспозицию) [5; 15]. Как только достигается цель, обычно мотивация исчезает. Когда люди достигают желаемого, в этот момент они получают удовольствие и удовлетворение от достигнутого. Однако для жадности это проявляется несколько по-иному. У жадных людей сразу же появляется желание овладеть или приобрести что-то еще дополнительно. Это стремление к достижению цели у них становится поводом для преобразования в ненасытное побуждение к обладанию еще большим. Исходя из этого, жадность можно определить как постоянную неудовлетворенность сильным желанием приобрести как можно больше [2; 4; 5; 15]. Диспозиционная жадность проявляется как ненасытное, чрезмерное и эгоистичное желание максимального количества материальных и нематериальных доходов, причем, в расчет не берутся используемые средства [4–6; 17].

Таким образом, диспозиционная жадность как устойчивая личностная черта характеризуется независимым отношением к предметам или объектам в различных ситуациях и может усиливаться наличием ситуационных характеристик.

### **Родственные конструкты жадности**

Поскольку большинство определений жадности фокусируется на гиперприобретательском поведении, возникает необходимость рассмотреть, каким образом она соотносится с родственными ей конструктами, которые могут быть далее включены в исследования диспозиционной жадности.

**Материализм и жадность.** Жадность традиционно считается элементом материалистического образа жизни. Материализм и жадность часто используются как взаимозаменяемые понятия. Однако как концептуально, так и теоретически существуют явные различия между ними.

Диспозиционная жадность – это внутреннее желание получить больше, мотивационная сила, которая заставляет хотеть большего, основным компонентом которого выступает материальная составляющая [3; 5; 10; 17]. Это ненасытное стремление не всегда сосредоточено на предметах роскоши или ценности, но вместе с тем охватывает достаточно широкий спектр иных материальных предметов или объектов.

Следует сакцентировать внимание на том, что понятие жадности намного шире, нежели материальные ценности. Жадность заключается не только в том, чтобы иметь больше материальных сбережений, она также включает в себя и нематериальные желания [4; 5]. Материализм в отличие от жадности рассматривается как отношение, общее мышление людей для того, чтобы ценить эти материальные блага [15]. Для материалистов приобретение товаров, предметов роскоши, символической ценности играет центральную роль в их жизни и является неотъемлемым компонентом удовольствия и счастья. Материализм определяется как:

1) стремление накапливать материальные блага, связанное с желанием представить свой социальный статус и приобретать материальные ценности путем демонстративного потребления [7];

2) индивидуально-личностная характеристика, которая определяется преобладаю-

щей склонностью личности придавать наибольшую ценность материальной составляющей своей жизни и проявлять подобное поведение в различных ситуациях [8];

3) личная ценность, в которой приобретение материальных благ является центральной жизненной целью [18].

Жадная или материалистическая мотивация, безусловно, могут стимулировать осуществление своих намерений и не всегда приводят к сходным результатам. Для материалиста конечная цель – по-максимуму получить наилучший результат, а для жадного окончательный смысл в том, чтобы добиться максимальной отдачи от определенного результата. Материализм как центральная диспозиция личности обладает такими устойчивыми чертами, как зависть, скупость, накопительство, собственничество [7; 8].

**Жадность и зависть.** Жадность как личностная черта связана с завистью, которую можно охарактеризовать как особое отношение к успехам и достижениям другого человека [19]. Это отношение к объекту, предмету превосходства и самому себе. Зависть чаще всего сопровождается ощущением негативных эмоций, осознанием своего более недостойного места в обществе и желанием устранить это неравенство. Зависть включает в себя восприятие того, что то, что есть у тебя, есть еще у кого-то. Она возникает в результате социального сравнения и чувства неполноценности в сравнении с другими [19].

В отличие от жадности зависть основывается на получении того, что есть у других людей. Это постоянное осознание того, что кому-то другому лучше, чем самому тебе. Жадность же сосредоточена на собственном ненасытном желании большего, чем у тебя есть в настоящее время [3–5; 17]. Безусловно, зависть может выступать триггером жадности. Люди с высоким уровнем жадности, как правило, концентрируются на себе и внутри себя, но чаще всего не сравнивают себя с другими.

Хотя обе эти мотивации приводят к неудовлетворенности своим текущим состоянием, завистливые люди чаще сравнивают себя с другими (у них доминирует внешний мотив), а жадные акцентируют внимание на том, чтобы иметь намного больше того, что они хотят (у них преобладают мотивы приобретения и удержания) [4; 17]. Диспози-

ционная жадность фокусируется больше на абсолютных (конкретная прибыль, польза, доход), а не относительных улучшениях (сравнение своего состояния с другими). Сравнение завистливых людей с другими может быть направлено, скорее, на то, чтобы не отставать, чем на то, чтобы быть впереди [5; 15]. Различия между этими схожими, но в то же время различными конструктами находятся в структуре самих переживаний: человек может быть жадным, не будучи завистливым, либо быть завистливым, не будучи жадным.

**Эгоизм и жадность.** Одним из проявлений диспозиционной жадности выступает эгоистичная мотивация. Происходит сосредоточенность жадных людей на результатах исключительно только для себя, без учета интересов и желаний иных людей. Такая «разумная» мотивация способствует увеличению своих доходов за счет убытков и потерь, происходящих у других [3; 10; 14]. Такой личный интерес может проявляться и как рациональная мотивация для увеличения своих индивидуальных результатов, что касается как материальных, так и нематериальных достижений и накоплений.

Однако жадность не всегда является рациональной мотивацией и часто может приводить к иррациональному поведению [4; 5; 7]. Такого рода эгоизм обладает «защитными» и «мотивационными» свойствами, не только побуждая человека к деятельности, но и повышая его адаптивные возможности противостоять стрессам и давлению окружающей среды в процессе достижения целей [20].

В течение последних лет для оценки индивидуальных различий в жадности отечественными и зарубежными исследователями были разработаны и адаптированы различные шкалы:

- 1) Greed Trait Measure (P. Mussel et al.);
- 2) The Greed Subscale of the Vices And Virtues Scale (VAVS) (L. Veselka et al.);
- 3) The Dispositional Greed Scale (DGS) (G. Krekels, M. Pandelaere);
- 4) Dispositional Greed Scale (DGS) (T. Seuntjens et al.);
- 5) на украинской выборке испытуемых К. Л. Милютин и А. Ю. Трофимов адаптировали методику «Диспозиції жадності» на основе шкалы диспозиционной

жадности Dispositional Greed Scale (DGS), разработанной Т. Seuntjens и коллегами;

б) на белорусской выборке И. А. Фурманов и С. М. Ширко разработали «Шкалу диспозиционной жадности» (ШДЖ) [21].

Центральным конструктом, лежащим в основе концепции этих шкал, является чрезмерное и ненасытное желание большего, а также понимание того, что жадность может фокусироваться на нескольких типах желаний: материальных или нематериальных.

### Заключение

Таким образом, анализ психологических источников позволил обобщить имеющиеся подходы к определению понятия «жадность» и, несмотря на сложность и неоднозначность трактовок, установить *содержательные характеристики жадности*:

- 1) ненасытное эгоистичное желание приобрести намного больше, чем имеется в данный момент;
- 2) чрезмерное неограниченное стремление к большему количеству накоплений;
- 3) нежелание расставаться с накопленными достижениями;
- 4) сохранение всего того, что имеется;
- 5) постоянная неудовлетворенность и неспособность быть удовлетворенным;
- б) недовольство и-за неуверенности в своих ресурсах.

На основе указанных характеристик и анализ существующих подходов мы определяем *жадность* как *ненасытное желание приобрести больше, чем человек имеет; чрезмерное стремление к большему количеству ресурсов; сохранение всего того, что у человека есть, любой ценой; неудовлетворенность от ощущения, что всегда чего-то не хватает; неспособность быть удовлетворенным; недовольство тем, что человек никогда не будет иметь достаточно, включая материальные блага (деньги, богатство и др.) и нематериальные ценности (власть, статус, слава, знания и др.)*.

Представленный теоретический анализ жадности как сложного, неоднозначного конструкта явился основанием для дальнейших исследований диспозиционной жадности, позволит проверить теоретические основания данного определения, подкрепить его экспериментальными данными и найти эмпирическое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин, Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2014. – 208 с.
2. Щербатых, Ю. В. Психология жадности / Ю. В. Щербатых // Социально-экономические, правовые и общенаучные аспекты модернизации российской экономики. – Воронеж : ВФ МГЭИ, 2011. – С. 215–218.
3. Veselka, L. The Dark Triad and the seven deadly sins / L. Veselka, E. A. Giammarco, P. A. Vernon // *Personality and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 67. – P. 75–80.
4. Dispositional greed / T. G. Seuntjens [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2015. – Vol. 108, nr 6. – P. 917–933.
5. Krekels, G. Dispositional greed / G. Krekels, M. Pandelaere // *Personality and Individual Differences*. – 2015. – Vol. 74. – P. 225–230.
6. Фурманов, И. А. Феномен жадности: психологическая трактовка / И. А. Фурманов // Психологический *Vademecum*. Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход : сб. науч. ст. – Витебск, 2019. – С. 42–46.
7. Belk, R. W. Three Scales to Measure Constructs Related to Materialism: Reliability, Validity, and Relationships to Measures of Happiness / R. W. Belk // *Advances in Consumer Research*. – UT : Association for Consumer Research. – 1984. – Vol. 11. – P. 291–297.
8. Карпинский, К. В. Опросник диспозиционного материализма (ОДМ): концептуальные основы и психометрическая разработка / К. В. Карпинский, Н. В. Кисельникова (Волкова) // *Психол. журн.* – 2019. – Т. 40, № 1. – С. 104–117.
9. Щербатых, Ю. В. Семь смертных грехов, или Психология порока / Ю. В. Щербатых. – М. : АСТ, 2010. – 480 с.
10. Wang, L. On greed / L. Wang, J. K. Murnighan // *The Academy of Management Annals*. – 2011. – Vol. 5, nr 1. – P. 279–316.
11. Клевцова, В. М. Когнитивная модель концепта «Жадность» в современном английском языке / В. М. Клевцова // *Вестн. Башк. ун-та*. – 2009. – Т. 14, № 2. – С. 403–406.
12. Фурманов, И. А. Жадность как психологическая категория / И. А. Фурманов // *Философия и социальные науки в современном мире : материалы междунар. науч. конф. к 30-летию фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 сент. 2019 г.* / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Ф. Гигин (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – 2019. – С. 604–609.
13. Шамионов, Р. М. Соотношение толерантности к неопределенности и адаптационной готовностью личности к изменениям / Р. М. Шамионов // *Вестн. РУДН. Сер.: Психология и педагогика*. – 2016. – № 3. – С. 28–39.
14. Balot, R. K. Greed and injustice in classic Athens / R. K. Balot. – Princeton : Princeton Univ. Press, 2001. – 158 p.
15. Seuntjens, T. G. The psychology of greed [Electronic resource] / T. G. Seuntjens. – Mode of access: [https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/13518221/Seuntjens\\_Psychology\\_21\\_10\\_2016.pdf](https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/13518221/Seuntjens_Psychology_21_10_2016.pdf). – Date of access: 10.05.2019.
16. Фурманов, И. А. Аффективно-динамическая теория адаптации / И. А. Фурманов // *Вестн. БГУ. Сер. 3*. – 2001. – № 3. – С. 42–47.
17. The convergent validity of five dispositional greed scales / P. J. Mussel [et al.] // *Personality and Individual Differences*. – 2018. – Vol. 131. – P. 249–253.
18. Richins, M. L. The material values scale: Measurement properties and development of a short form / M. L. Richins // *Journal of Consumer Research*. – 2004. – Vol. 31. – P. 209–219.
19. Бескова, Т. В. Зависть: психологическая картина и методы диагностики / Т. В. Бескова. – Саратов : Наука, 2011. – 76 с.
20. Муздыбаев, К. Эгоизм личности / К. Муздыбаев // *Психол. журн.* – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 26–39.
21. Фурманов, И. А. Разработка шкалы диспозиционной жадности / И. А. Фурманов, С. М. Широко // *Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология*. – 2020. – № 3. – С. 78–86.

## REFERENCES

1. Il'in, Ye. P. Psikhologija zavisti, vrazhdiebnosti, tshchieslavija / Ye. P. Il'in. – SPb. : Pitier, 2014. – 208 s.
2. Shchierbatykh, Yu. V. Psikhologija zhadnosti / Yu. V. Shchierbatykh // Social'no-ekonomichieskije, pravovyje i obshchienauchnyje aspekty modernizacii rossijskoj ekonomiki. – Voronezh : VF MGEI, 2011. – S. 215–218.
3. Veselka, L. The Dark Triad and the seven deadly sins / L. Veselka, E. A. Giammarco, P. A. Vernon // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 67. – P. 75–80.
4. Dispositional greed / T. G. Seuntjens [et al.] // Journal of Personality and Social Psychology. – 2015. – Vol. 108, nr 6. – P. 917–933.
5. Krekels, G. Dispositional greed / G. Krekels, M. Pandelaere // Personality and Individual Differences. – 2015. – Vol. 74. – P. 225–230.
6. Furmanov, I. A. Fienomien zhadnosti: psikhologichieskaja traktovka / I. A. Furmanov // Psikhologichieskij Vademecum. Psikhologichieskaja fienomenologija v obrazovatel'noj sriedie: mul'ti-disciplinarnyj podkhod : sb. nauch. st. – Vitiebsk, 2019. – S. 42–46.
7. Belk, R. W. Three Scales to Measure Constructs Related to Materialism: Reliability, Validity, and Relationships to Measures of Happiness / R. W. Belk // Advances in Consumer Research. – UT : Association for Consumer Research. – 1984. – Vol. 11. – P. 291–297.
8. Karpinskij, K. V. Oprosnik dispozicionnogo materializma (ODM): konceptual'nyje osnovy i psikhometricheskaja razrabotka / K. V. Karpinskij, N. V. Kisiel'nikova (Volkova) // Psikhol. zhurn. – 2019. – T. 40, № 1. – S. 104–117.
9. Shchierbatykh, Yu. V. Siem' smiertnykh griekhov, ili Psikhologija poroka / Yu. V. Shchierbatykh. – M. : AST, 2010. – 480 s.
10. Wang, L. On greed / L. Wang, J. K. Murnighan // The Academy of Management Annals. – 2011. – Vol. 5, nr 1. – P. 279–316.
11. Klievцова, V. M. Kognitivnaja model' koncepta «Zhadnost'» v sovremennom anglijskom jazykie / V. M. Klievцова // Viestn. Bashk. un-ta. – 2009. – T. 14, № 2. – S. 403–406.
12. Furmanov, I. A. Zhadnost' kak psikhologichieskaja katiegorija / I. A. Furmanov // Filosofija i social'nyje nauki v sovremennom mirie : materijaly miezhdunar. nauch. konf. k 30-letiju fak. filosofii i soc. nauk Bielorus. gos. un-ta, Minsk, 26–27 sient. 2019 g. / Bielorus. gos. un-t ; riedkol.: V. F. Gigin (pried.) [i dr.]. – Minsk : BGU, 2019. – S. 604–609.
13. Shamionov, R. M. Sootnoshenije tolierantnosti k nieopriedielionnosti i adaptacionnoj gotovnost'ju lichnosti k izmienienijam / R. M. Shamionov // Viestn. RUDN. Sier.: Psikhologija i piedagogika. – 2016. – № 3. – S. 28–39.
14. Balot, R. K. Greed and injustice in classic Athens / R. K. Balot. – Princeton : Princeton Univ. Press, 2001. – 158 p.
15. Seuntjens, T. G. The psychology of greed [Electronic resource] / T. G. Seuntjens. – Mode of access: [https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/13518221/Seuntjens\\_Psychology\\_21\\_10\\_2016.pdf](https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/13518221/Seuntjens_Psychology_21_10_2016.pdf). – Date of access: 10.05.2019.
16. Furmanov, I. A. Affiektivno-dinamichieskaja tieorija adaptacii / I. A. Furmanov // Viestn. BGU. Sier. 3. – 2001. – № 3. – S. 42–47.
17. The convergent validity of five dispositional greed scales / P. J. Mussel [et al.] // Personality and Individual Differences. – 2018. – Vol. 131. – P. 249–253.
18. Richins, M. L. The material values scale: Measurement properties and development of a short form / M. L. Richins // Journal of Consumer Research. – 2004. – Vol. 31. – P. 209–219.
19. Bieskova, T. V. Zavist': psikhologichieskaja kartina i metody diagnostiki / T. V. Bieskova. – Saratov : Nauka, 2011. – 76 s.
20. Muzdybajev, K. Egoizm lichnosti / K. Muzdybajev // Psihol. zhurn. – 2000. – T. 21, № 2. – S. 26–39.
21. Furmanov, I. A. Razrabotka shkaly dispozicionnoj zhadnosti / I. A. Furmanov, S. M. Shirko // Zhurn. Bielorus. gos. un-ta. Filosofija. Psikhologija. – 2020. – № 3. – S. 78–86.

УДК 159.9

**Наталья Викторовна Былинская**

канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

**Natallia Bylinskaya**

Candidate of Science Psychology, Assistant Professor, Head of the Department of Psychology of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: [soloves@mail.ru](mailto:soloves@mail.ru)**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НЕЖЕЛАТЕЛЬНОЙ БЕРЕМЕННОСТИ  
У НЕЗАМУЖНИХ ДЕВУШЕК**

Обсуждаются результаты исследования содержания представлений о нежелательной беременности, существующих в сознании девушек, не состоящих в браке. Установлено, что у респондентов нежелательная беременность ассоциируется с кризисом, эмоциональным стрессом, надеждой на поддержку семьи, а так же с негативными последствиями медицинского аборта, отрицанием, материальными проблемами и обретением жизненного опыта. В порядке субъективной значимости для респондентов зафиксированы следующие установки на деторождение: «репродуктивная установка», «установка на социальные нормы», «установка на независимость», «установка на аборт», «установка на семью», «установка на отношения с любимым мужчиной». Выявлено, что ролевые ориентации деторождения у девушек обусловлены социально-экономическими трудностями, желанием сохранять личную независимость и карьерным ростом.

**Ключевые слова:** беременность, материнство, метод свободных ассоциаций, ролевые ориентации деторождения, факторный анализ, фактор, конструкт.

***Perceptions of Unwanted Pregnancy among Unmarried Girls***

The article discusses research results of the content of ideas about unwanted pregnancy that exist in the minds of young unmarried girls. It has been established that respondents associate unwanted pregnancy with crisis, emotional stress, hope for family support, as well as with the negative consequences of medical abortion, denial, material problems and gaining life experience. In order of subjective significance for the respondents, the following attitudes towards childbearing were recorded: «reproductive attitude»; «installation on social norms»; «installation on independence»; «setting for abortion»; «installation on the family»; «installation on a relationship with a beloved man». It was revealed that the role orientations of childbearing among girls are due to socio-economic difficulties, the desire to maintain personal independence and career growth.

**Key words:** pregnancy, motherhood, free association method, role orientations of childbearing, factor analysis, factor, construct.

**Введение**

Психологические аспекты материнства широко обсуждаются в современном научном сообществе. Исследуется природа и сущность чувства материнства, особенности его развития и детерминация, исторические и социокультурные истоки. Особое внимание уделяется вопросам, ставящим под угрозу нравственные устои человеческого общества: отказу от материнства, депривации прав будущего ребенка на жизнь, воспитанию, материнской любви и заботы. В этой связи в психологических исследованиях предпринимаются попытки изучения процесса принятия женщиной решения о рождении ребенка, формирования ее готовности к материнству, присвоения материнской позиции, возникновения отклонений в

осознании своей репродуктивной и воспитательной функции. Человек не властен над процессом естественного зачатия, поэтому ощущение зарождающейся жизни может стать не только неожиданным для обоих сексуальных партнеров, но и нежелательным. Психологические аспекты нежелательной беременности в психологической науке чаще всего изучаются в контексте возникновения ранней беременности и анализе вопросов планирования семьи в супружеской паре. И в первом, и во втором случаях возникает множество проблем, ведущих к нарушению гармонии личностного развития и возникновению предпосылок девиантного материнства [1–5].

Беременность в жизни женщины может стать не только биологическим кризи-

сом, но и социально-психологическим, который проявляется в изменениях психологического состояния и восприятия внешних и внутренних факторов, а также связан с необходимостью освоения новых социальных ролей и изменением личного и общественного статуса. В период вынашивания ребенка иным образом воспринимается собственное тело, сексуальность, чувствительность и положение в семье. В связи с этим у молодой девушки мысли и рассуждения о беременности могут вызвать опасения. При этом переживания могут быть настолько интенсивными, что способны дорасти до фобии, которая вполне может стать причиной искусственного прерывания беременности. Преимущественно осознанным решением о прерывании беременности выступает в двух случаях: если беременность является случайной или половой акт, после которого произошла беременность, был совершен против воли будущей матери. В ходе непосредственного взаимодействия с представителями молодого поколения в рамках дискуссий и обсуждений проблематики беременности неоднократно звучало, что независимо от наличия сексуального опыта у девушек и те, и другие выражали опасения относительно беременности, ее протекания, послеродовых осложнений и ухода за ребенком. Подобные субъективные опасения, фобии и ожидание связанных с беременностью изменений и трудностей в жизни могут способствовать формированию установок относительно того, что беременность воспринимается как нежелательное состояние.

### **Организация исследования**

Целью настоящего исследования является изучение содержания представлений о нежелательной беременности, существующих в сознании девушек, не состоящих в браке ( $n = 82$ ). В качестве основных инструментов исследования использовались метод свободных ассоциаций, опросник «Ролевые ориентации деторождения» (РОД) (автор – М. Н. Родштейн), опросник «Непланированная беременность» (автор – Н. В. Корчакова).

Метод свободных ассоциаций дает возможность выявить содержание сознания респондентов без привнесения исследователем собственных установок на понимание

изучаемой области действительности. Респондентам предлагалось написать ассоциации, которые возникают первыми относительно словосочетания «нежелательная беременность». Обработывались полученные данные методом контент-анализа.

Опросник РОД предназначен для психодиагностики женщин детородного возраста в фазе материнской преднастройки (для групповых и индивидуальных исследований). Он имеет две биполярные шкалы. Каждой шкале соответствует 20 представлений, которые оцениваются на основе балльного выбора согласия/несогласия. Первая шкала свидетельствует о показателях в континууме «генофилия – генофобия», вторая шкала – о «репродуктивной активности – репродуктивной пассивности». Эти базовые стратегии репродуктивных ролевых ориентаций деторождения определяют психологические возможности женщин управлять специфическими требованиями репродуктивной задачи, соответствующими или превышающими личностный ресурс. Опросник, разработанный М. Н. Родштейн для проведения факторного анализа, прошел ретестовую проверку в процедурах факторизации переменных, предусматривающих предварительное тестирование результатов выборки на критерий нормализации КМО и сферичности Бартлета [6].

Опросник «Непланированная беременность» включает перечень вопросов, варианты ответов на которые позволяют проанализировать представления девушек относительно изменений в отношениях с партнером в ситуации возникновения нежелательной беременности. Респондентам вопросы опросников «Ролевые ориентации деторождения», «Непланированная беременность» и варианты ответов предлагались в гугл-форме.

Обработка данных, полученных методом свободных ассоциаций и опросных методов осуществлялась посредством факторного анализа. Исходные матрицы обрабатывались посредством программы SPSS statistics 26 методом главных компонент с подпрограммой varimax-вращения.

### **Результаты и их обсуждение**

#### ***Данные свободного ассоциирования***

В качестве примера представим несколько вариантов наиболее объемных

ответов-ассоциаций респондентов на словосочетание «несвоевременная беременность» (значительное число работ представляет собой простое перечисление нескольких слов):

– *«тревога, затуманенность мыслей, паническая атака, истерическое состояние, невозможность контролировать свои эмоции, слезы, крики»* (девушка, 18 лет);

– *«страх, проблемы, отсутствие саморазвития в жизни, смена приоритетов, ценностей в случае сохранения ребенка, чувство вины в случае аборта»* (девушка, 17 лет);

– *«паника, страх, недоумение, радость (в зависимости от обстоятельств), страх перед будущим, боязнь быть осужденным, отторжение, волнение»* (девушка, 17 лет);

– *«другой, неизвестный план жизни, страх за будущее, неизвестность, любовь с ощущением чего-то нового и ужасного»* (девушка, 18 лет);

– *«стресс, проблемы, напряженность в отношениях с близкими, поход к врачу, необходимость тщательно следить за здоровьем»* (девушка, 19 лет);

– *«проблемы с учебой, с карьерой, с семьей; проблема рассказать обо всем родителям; страх, неожиданность, ступор, не знаешь, что делать»* (девушка, 18 лет).

Как следует из представленных примеров, содержание представлений имеет преимущественно негативную эмоциональную окраску.

Факторизация полученного массива свободных ассоциаций позволила выявить следующие независимые факторы-категории, в которых в сознании девушек представлен конструкт «незапланированная беременность».

*Первый* по субъективной значимости фактор (10,1 % общей дисперсии) включает следующие дескрипторы: «испуг» (0,996), «опустошение» (0,996), «уныние» (0,996), «отчаяние» (0,996), «сожаление» (0,996). Конструкт образован дескрипторами, обозначающими психические состояния, которые обычно переживает субъект, столкнувшись неожиданно для самого себя с проблемой, решение которой невозможно осуществить в данный момент времени по причине неопределенности ситуации: «Как быть?». Первоначальное восприятие незамужней девушкой незапланированной бере-

менности как проблемы в последующем, при субъективном прогнозировании отсутствия стабильного будущего и поддержки со стороны близких людей приведет к оценке ситуации как кризисной. Поскольку в период беременности происходят изменения не только на физиологическом, но и личностном уровне (формируются новые модели поведения, примеряется на себя новая социальная роль будущей матери), данный фактор можно назвать «личностный кризис».

*Второй* фактор (6,9 % общей дисперсии) образован шкалами: «истерика» (0,973), «крики» (0,973), «тревога» (0,821), «слезы» (0,705). Эти состояния могут быть связаны с нежеланием незамужней девушки менять уклад собственной жизни; осуждением со стороны других людей, эмоциональным неприятием ребенка, страхом перед родами, а также необходимостью делать выбор: сохранять или не сохранять беременность. В совокупности все это сопровождается возникновением негативных эмоций. Этот конструкт можно обозначить как «эмоциональный стресс».

*Третий* фактор (6,8 % общей дисперсии) содержит шкалы: «семья» (0,954), «тепло» (0,954), «любовь» (0,784), «удивление» (0,662), «радость» (0,658). Несмотря на то что в юношеском возрасте четко выражено желание сепарироваться от родителей, семья продолжает занимать важное место в жизни молодых людей. Содержание третьего фактора, зафиксированного в процессе факторизации, указывает на ожидание респондентами поддержки и понимания со стороны близких им людей. Данный конструкт можно обозначить как «поддержка близких».

*Четвертый* фактор (6 % общей дисперсии) включает дескрипторы: «убийство» (0,959), «стресс» (0,806), «депрессия» (0,640). Содержание конструкта говорит о том, что нежелательная беременность ассоциируется у девушек с абортom, причиной которого могут стать неблагоприятное материальное положение, нестабильные отношения с партнером, случайная половая связь, в результате которой наступила беременность, нежелание брать ответственность за будущего ребенка, нежелание иметь детей вообще и много других причин. Какими бы ни были причины, решение об искусственном прерывании беременности является

тяжелым, стрессовым. Этот фактор можно назвать «медицинский аборт».

*Пятый* фактор (5,8 % общей дисперсии) образован шкалами: «отрицание» (0,950), «потеря» (0,808), «волнение» (0,702), «ужас» (0,665). По своему содержанию данный фактор является схожим с конструктом «медицинский аборт». Ресурс сохранения психологического здоровья девушки видят в таком механизме защиты, как «отрицание»: отрицание ситуации беременности, отрицание ситуации искусственного прерывания беременности, отрицание проблемы принятия решения. Этот фактор обозначим как «отрицание».

*Шестой* фактор (5,7 % общей дисперсии) содержит дескрипторы: «неожиданность» (0,925), «проблемы с учебой» (0,901), «ступор» (0,681), «проблемы с семьей» (0,567). Содержание этого конструкта говорит о том, что неожиданная беременность воспринимается девушками как ступор, угнетенное состояние, поскольку она становится причиной проблем с учебой и в отношениях с родителями. Этот конструкт можно определить как «депрессивный ступор».

*Седьмой* фактор (5,2 % общей дисперсии) образован дескрипторами: «плохая жизнь» (0,971), «бедность» (0,971), «проблемы с карьерой» (0,564). В содержание седьмого фактора включены шкалы, опосредующие ассоциацию беременности с бедностью, материальными трудностями и невозможностью строить карьеру. Этот фактор обозначим как «социально-экономические проблемы».

*Восьмой* фактор (5 %) включает шкалы: «опыт» (0,910), «взрослая жизнь» (0,831), «самостоятельное решение» (0,793), «ответственность» (0,592). Содержание самого слабого по субъективной значимости фактора в категориальной структуре представлений девушек о незапланированной беременности свидетельствует о том, что респонденты оценивают эту ситуацию как время перехода (пусть и не запланированного в данный конкретный момент времени) во взрослую, самостоятельную жизнь, как испытание себя «на прочность» и умение нести ответственность за собственную жизнь и принятые решения. Этот фактор можно обозначить как «жизненный опыт».

### *Эмпирические данные опросников «Рольевые ориентации деторождения» и «Непланируемая беременность»*

В исследовании наиболее представленными шкалами стали проживание в незарегистрированных отношениях, добрые интимные связи, эмоциональное состояние респондентов при обнаружении факта незапланированной беременности, приоритетные ценности (материальное благополучие, личностная свобода, семья, дети, любовь и др.), репродуктивные установки. Установлено, что девушки положительно относятся к гражданскому браку и добрым интимным отношениям. Доминирующей эмоцией на факт наступления нежелательной беременности является страх, сопровождающийся шоком, паникой, растерянностью и отчаянием. В сравнении с перспективой медицинского прерывания беременности в ситуации наступления незапланированной беременности респонденты отдают предпочтение рождению ребенка.

О значимости влияния партнера на принятие решения девушки о своей дальнейшей судьбе и судьбе будущего ребенка, говорит ее стремление поставить своего партнера в известность о факте наступления беременности. При этом приоритетными ценностями для респондентов являются «материальное благополучие», «личностная свобода», «профессиональное развитие».

Результаты факторизации данных, полученных в ходе исследования, позволили выявить следующие факторы-категории, отражающие содержание представлений о незапланируемой беременности, существующих в сознании респондентов.

Первый фактор (16 % общей дисперсии) образован следующими дескрипторами: «общая репродуктивная установка» (0,860), «репродуктивная активность» (0,854), «генофилия» (0,831), «рождение ребенка без партнера» (0,534), «копинг-стратегии» (0,500). Появление этого фактора в качестве ведущего в общей иерархической структуре представлений молодых девушек является вполне ожидаемым, поскольку в его содержание включены установки, связанные с продолжением рода, а это одно из основных предназначений женщины, опосредованное биологической природой и физиологическими механизмами женского тела. Во все времена материнство было одной из глав-

ных и естественных ролей женщины. Большинство девушек рано или поздно задумываются о рождении детей и примеряют на себя роль матери, представляя образ будущего отца ребенка, уклад будущей семьи и ролевые паттерны поведения. Данный фактор можно обозначить как «репродуктивная установка».

Второй фактор (12,9 % общей дисперсии) образован шкалами: «уместность рождения ребенка от случайного партнера» (0,870), «уместность рождения ребенка при изнасиловании» (0,861), «уместность рождения ребенка от любимого человека» (0,705). Во втором по субъективной значимости для респондентов факторе зафиксированы противоречащие друг другу дескрипторы: установки на рождение ребенка и от случайного партнера, и от насильника, и от любимого партнера. Поскольку в данном случае речь идет о функции деторождения в целом, то проблема молодыми девушками рассматривается с точки зрения уместности, целесообразности, морального выбора и соответствия социальным нормам или ожиданиям. Этот фактор назовем «установка на социальные нормы».

Третий фактор (9,8 % общей дисперсии) содержит шкалы: «личная свобода» (0,746), «материальное благополучие» (0,731), «профессиональное самоопределение» (0,710). В содержание этого фактора включены установки на личную свободу, стремление к материальному благополучию и профессиональному становлению. Девушки считают, что это позволит им быть независимыми, однако несовместимо с вынашиванием, рождением и воспитанием ребенка. Необходимо отметить, что частотный анализ ответов респондентов также показал, что большинство из них отнесли к наиболее значимым для них ценностям личную свободу и материальное благополучие. Аборт при нежелательной беременности участницы исследования называли как средство сохранения личной свободы. Дескриптор «профессиональное самоопределение», включенный в данный фактор, имеет меньшее числовое значение и может рассматриваться не только в качестве ценностной установки, но как возможность обретения личной свободы и достижения материальных благ. Этот конструкт можно назвать «установка независимости».

Четвертый фактор (9,2 % общей дисперсии) представлен двумя полюсами: «согласие проживать в гражданском браке» (-0,768), «установка на добрачные интимные связи» (-0,467) и «установка на медицинский аборт» (0,649). Содержание этого конструкта говорит о положительном отношении девушек к проживанию в гражданском браке и добрачными отношениям. Они считают официальную регистрацию брака условной, поскольку рождение ребенка может быть независимо от брачного статуса. Присутствие в содержании фактора дескриптора «установка на медицинский аборт» свидетельствует о готовности к прерыванию беременности при наличии нестабильных отношений с партнером. Данный фактор можно обозначить как «установка на аборт».

Пятый фактор (8,1 % общей дисперсии) содержит шкалы: «ценность семьи» (0,864), «ценность любви» (0,748), «ценность детей» (0,667). Ценности, которые образуют фактор «установка на семью», в общей иерархической структуре установок респондентов занимают лишь пятую позицию. Содержание этого фактора говорит о том, что в семье, где царят любовь и счастье, есть поддержка родных и близких, случайной и незапланированной беременности нет места, а ребенок всегда будет желанным.

Шестой фактор (6 % общей дисперсии) образован дескрипторами: «установка на рождение ребенка, если отец – любимый человек» (0,738), «информирование партнера о случившемся» (0,723), «матримониальный статус» (-0,511). В содержании данного фактора зафиксирована установка на сохранение беременности, наступившей от любимого человека, независимо от намерений дальнейших супружеских отношений. Этот конструкт можно обозначить как «установка на отношения с любимым мужчиной».

### **Заклучение**

Установлено, что нежелательная беременность у молодых девушек ассоциируется с кризисом, эмоциональным стрессом, надеждой на поддержку семьи, а также с негативными последствиями медицинского аборта, отрицанием, депрессивным состоянием, материальными проблемами и обретением жизненного опыта. В будущем девушки задумываются о рождении детей, однако в настоящий период времени боль-

шинство из них склоняются к мысли об аборте, к которому в случае нежелательной беременности относятся как к возможности сохранить личную свободу. Согласно результатам опроса участниц исследования, основными причинами прерывания беременности для них могут стать: материальная несостоятельность, психологическая неготовность («слишком рано», «я сама еще ребенок», «думая о детях, испытываю страх», «не готова к материнству» и пр.), опасение родить больного ребенка, беременность от случайного партнера или насильника.

Рольевые ориентации деторождения у девушек обусловлены социально-экономическими трудностями, желанием сохранить личную независимость и карьерным ростом. В ходе процедуры исследования девушки вслух озвучивали мысли о том, что в первую очередь необходимо состояться в профессии, заработать деньги, пожить для себя и только потом можно создавать семью и планировать ребенка. Однако в ситу-

ации поддержки со стороны близких и любимого человека ориентация на рождение ребенка, осознание его права на жизнь сохраняет свою устойчивость.

В завершение важно отметить, что среди множества ассоциаций у респондентов не было зафиксировано слов, обозначающих средства или способы контрацепции или близких по смысловому значению слов к этим понятиям. Это говорит о том, что молодые девушки мало задумываются о мерах предупреждения незапланированной беременности и недостаточно информированы о возможностях современной контрацепции в молодом возрасте, что свидетельствует о необходимости организации воспитательных мероприятий с молодежью, направленных на предупреждение нежелательной беременности, психологическую подготовку к осознанному родительству и коррекцию поведенческих и смысловых феноменов в сфере репродуктивного поведения.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксьонова, С. Ю. Підліткове материнство: демографічний аспект проблеми / С. Ю. Аксьонова. – Київ : Ін-т демографії та соц. досліджень ім. М. В. Птухи НАН України, 2016. – 184 с.
2. Беременность, роды и послеродовой период: физиология, психопатология, психотерапия и психопрофилактическая подготовка / Э. П. Станько [и др.]. – Гродно : Гродн. гос. мед. ун-т, 2005. – 194 с.
3. Додонов, А. Н. Влияние медицинского аборта на психическое здоровье и качество жизни женщин / А. Н. Додонов, В. Б. Трубин // Казан. мед. журн. – 2009. – Т. 90, № 3. – С. 404–407.
4. Куценко, О. С. Аборт или рождение? Две чаши весов / О. С. Куценко. – СПб., 2021. – 425 с.
5. Минюрова, С. А. Диалогический подход к анализу смыслового переживания материнства / С. А. Минюрова, Е. А. Тетерлева // Вопр. психологии. – 2003. – № 4. – С. 63–75.
6. Родштейн, М. Н. Гендерно-ролевая идентичность как фактор репродуктивной установки женщин : дис. канд. ... психол. наук : 19.00.05 / М. Р. Родштейн. – Самара, 2006. – 220 л.

#### REFERENCES

1. Aksionova, S. Yu. Pidlitkove materynstvo: demografichnyj aspekt problemy / S. Yu. Aksionova. – Kyjiv : In-t demografiji ta soc. doslidzhen' im. M. V. Ptukhy NAN Ukrainy, 2016. – 184 s.
2. Bierieminnost', rody i poslierodovoj pieriod: fiziologija, psikhopatologija, psikhotierapija i psikhoprofilaktichieskaja podgotovka / Ye. P. Stan'ko [i dr.]. – Grodno : Grodn. gos. mied. un-t, 2005. – 194 s.
3. Dodonov A. N. Vlijanije miedicinskogo aborta na psikhichieskoje zdorov'je i kachiestvo zhizni zhenshchin / A. N. Dodonov, V. B. Trubin // Kazan. mied. zhurn. – 2009. – T. 90, № 3. – S. 404–407.
4. Kucenko, O. S. Abort ili rozhdienije? Dvie chashi viesov / O. S. Kucenko. – SPb., 2021. – 425 s.
5. Miniurova, S. A. Dialogichieskij podkhod k analizu smyslovogo pieriezhivanija matierinstva / S. A. Miniurova, Ye. A. Tietierlieva // Vopr. psikhologii. – 2003. – № 4. – S. 63–75.
6. Rodshtejn, M. N. Gienderno-rolievaja identichnost' kak faktor rieproduktivnoj ustanovki zhenshchin : dis. kand. ... psikhool. nauk : 19.00.05 / M. R. Rodshtejn. – Samara, 2006. – 220 l.

УДК 159.9:61

**Ирина Евгеньевна Валитова***канд. психол. наук, доц., проф. каф. социальной работы  
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Irina Valitova***Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department of Social Work  
of Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: irvalitova@yandex.ru***МАТЕРИНСКАЯ ПОЗИЦИЯ  
ОТНОСИТЕЛЬНО РЕБЕНКА С ПРОБЛЕМАМИ РАЗВИТИЯ:  
МОДЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА**

*Обоснована актуальность изучения материнской позиции относительно ребенка с проблемами в развитии (с нарушениями, заболеваниями) в связи с реализацией семейно-центрированного подхода в системе ранней помощи детям и их родителям. Материнская позиция понимается как целостное интегрированное отношение матери в значимой для нее сфере – здоровье и благополучие ребенка. Предложена структура материнской позиции и построена ее модель применительно к ребенку раннего возраста с церебральной органической патологией. Структурными компонентами материнской позиции являются отношение матери к ребенку, отношение матери к болезни ребенка, отношение матери к себе. Представлены результаты верификации модели в эмпирическом исследовании, которое проводилось с использованием опросных, проективных методов и наблюдения за взаимодействием матери и ребенка раннего возраста. Модель является универсальной: она применима к материнской позиции относительно детей разных возрастных и нозологических категорий. Модель материнской позиции является действенным инструментом при оказании психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с нарушениями развития.*

**Ключевые слова:** материнская позиция, ранний возраст, неврологическая патология, нарушения развития, отношение матери к ребенку, отношение к болезни ребенка, самосознание матери.

***The Maternal Position in the Relation to a Child with Developmental Problems:  
the Model as a Tool for the Psychologist's Work***

*The relevance of the study of maternal position in relation to a child with developmental problems (with disabilities, with diseases) in connection with the implementation of a family-centered approach in the system of early support for children and their parents is substantiated. Maternal position is understood as a holistic integrated attitude of a mother in the sphere important to her – child's health and wellbeing. The structure of maternal position is proposed and its model is constructed as applied to a young child with cerebral organic pathology. The structural components of maternal position include mother's attitude toward the child, mother's attitude toward the child's illness, and mother's attitude toward herself. The paper presents the results of model verification in an empirical study using questionnaires, projective methods, and observation of interaction between a mother and a child. The model is universally applicable to maternal position in relation to children of different age and nosological categories. The maternal position model is an effective tool in providing psychological support to families raising children with developmental disabilities.*

**Key words:** maternal position, early age, neurological pathology, developmental disorders, mother's attitude to the child, attitude to the child's illness, self-awareness of the mother.

**Введение**

Общациональными задачами в социальной политике Республики Беларусь являются усиление демографической безопасности, охрана материнства и детства, содействие разностороннему развитию детей. Ранний период онтогенеза является диадным возрастом, что означает неразрывную связь ребенка и матери, а также ее роль в

возникновении проблем развития ребенка (Г. Г. Филиппова [1]).

В системе ранней помощи детям с нарушениями развития и риском их возникновения реализуется принцип семейной центрированности (М. Guralnick [2], Н. Olechnowicz [3]); семья определена в качестве целевой группы ранней помощи: коллективный субъект сопровождения включает родителей, специалистов и ребенка (О. А. Ка-

рабанова, Н. Н. Малофеев [4]). В число наиболее актуальных выдвигается проблема научно-методического обеспечения деятельности психологов в системе ранней помощи, в т. ч. с целью формирования готовности социального окружения к обеспечению благоприятного развития ребенка.

Благоприятное психофизическое развитие ребенка во многом определяется успешной адаптацией его матери к ситуации наличия особенного ребенка, которая рассматривается как кризисная жизненная ситуация (Л. А. Пергаменщик [5]).

Переживания матери при появлении ребенка с патологией традиционно трактуются как преимущественно негативно окрашенные, оказывающие неблагоприятное влияние на ребенка (М. Селигман, Р. Дарлинг [6], М. Jonas [7], А. К. Kingston [8], E. Schuchardt [9]).

Психологическое здоровье матери является актуальной современной проблемой, т. к. сосредоточенность на проблемах ребенка приводит к снижению качества ее жизни из-за невнимания к собственным потребностям, что не только негативно влияет на эмоциональное благополучие ребенка, но и сказывается на личностном функционировании и матери, и семьи (А. Turnbull [10]).

Мать ребенка с отклонениями в развитии должна рассматриваться не только с позиций ее отношений с ребенком, но и как участник системы ранней помощи (Н. Ш. Тюрина [11]). Принцип формирования адекватной внутренней картины болезни ребенка у родителей декларируется как один из важнейших в стратегии ранней помощи детям с отклонениями в развитии и риском их возникновения [4].

Таким образом, актуализируется потребность в проведении исследования целостного отношения матери к ребенку с проблемами в развитии, которое понимается как материнская позиция и включает теоретическое обоснование концепта материнской позиции, построение и эмпирическую верификацию модели материнской позиции как целостного отношения матери к ребенку определенной возрастной и нозологической категории.

Цель данной статьи состоит в обосновании концепта материнской позиции относительно ребенка раннего возраста с проблемами развития, построения модели мате-

ринской позиции и определения содержания ее структурных компонентов.

### Основная часть

Материнская позиция в данном исследовании рассматривается относительно ребенка раннего возраста с церебральной органической патологией. Теоретический анализ оснований для определения концепта и структуры материнской позиции проводился по следующим направлениям:

1) понятие позиции в категориальной системе межличностного взаимодействия (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, В. Н. Мясищев, В. В. Рубцов);

2) закономерности и механизмы нормотипичного и отклоняющегося психофизического развития в раннем возрасте (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, В. В. Лебединский, А. М. Поляков, О. Г. Приходько, Е. С. Слепович, Е. О. Смирнова, И. В. Шматкова, Д. Б. Эльконин, Н. Olechnovich, A. Sameroff и др.);

3) ранний онтогенез как диадный возраст: роль матери в психофизическом развитии ребенка (А. Я. Варга, Н. Н. Васягина, Ч. Венар, Е. И. Захарова, Е. И. Исенина, О. А. Карабанова, А. С. Спиваковская, Г. Г. Филиппова, А. Фрейд, М. Ainswort, J. Bowlby, P. Crittenden, R. Largo, M. Main, M. Papousek, D. Stern, D. W. Winnicott и др.);

4) формирование материнской позиции относительно детей с отклонениями в развитии (Е. М. Мастюкова, Р. Ж. Мухамедрахимов, О. Л. Романова, Е. А. Савина, М. Селигман, В. В. Ткачева, В. С. Тихомирова, А. Б. Холмогорова, С. М. Хорош, М. Jonas, А. К. Kingston, I. Prekop, E. Schuchardt).

В результате теоретического анализа выделены основания для определения концепта материнской позиции, установления ее структуры и содержания структурных компонентов. В психологии понятие позиции соотносится с широким кругом категорий межличностного взаимодействия: отношение, общение, образ другого, взаимодействие субъектов, совместная деятельность. Позиция понимается как целостное отношение субъекта к чему-либо и как поведение, обусловленное этим отношением; это интеграция доминирующих избирательных отношений человека в значимой для него

сфере, которая определяет особенности восприятия действительности и переживания личности, а также особенности поведения (В. Н. Мясищев [12]).

Для определения структуры позиции как интегрированного целостного отношения человека необходимо обозначить значимую для него сферу. Для матери значимой сферой является благополучие ребенка, его здоровье, а также болезнь или нарушение как индикаторы неблагополучия и нездоровья ребенка.

Материнская позиция относительно ребенка раннего возраста должна быть рассмотрена во взаимосвязи с возрастной спецификой и закономерностями психофизического развития ребенка раннего возраста. Ранний возраст представляет собой значимый для развития психики и личности возрастной период, на протяжении которого происходят фундаментальные изменения в деятельности и сознании ребенка, формируются важнейшие предпосылки личности. Высокий темп развития ребенка в раннем возрасте способствует быстрому накоплению нарушений в развитии, и можно предположить, что механизмом вторичного и третичного дефектов в развитии ребенка раннего возраста является воздействие близкого взрослого как опосредующее звено во взаимовлияниях психических функций в структуре развивающейся психики (Л. С. Выготский [13–14]).

В детской психологии убедительно доказано, что взаимодействие ребенка и близкого взрослого на ранних этапах жизни является одним из главных условий психического развития ребенка. Мать в общении и совместной деятельности с ребенком обеспечивает удовлетворение его потребностей в любви и признании, безопасности, самостоятельности и познании окружающего мира. Важным условием такого благоприятного взаимодействия является чувствительность матери к потребностям ребенка и понимание его состояний, а также использование способов общения, соответствующих состоянию и уровню развития ребенка (И. В. Шматкова [15]).

Материнское отношение к детям с нарушениями развития включает представления о ребенке, эмоциональное отношение к нему, а также поведение, что выражается в стилях семейного воспитания [16]. Отноше-

ние матери к ребенку и его болезни противоречиво: в нем сочетаются позитивное и негативное отношение, симбиоз и отвержение ребенка, искаженный его образ, что объясняется действием психологической защиты, отреагированием чувств вины и долженствования. Ребенок с отклонением в развитии и прогресс в его восстановлении является для матери мерилем ее ценности [1].

Восприятие ребенка матерью и чувствительность к его потребностям и поведению зависит не только от материнских качеств, но в значительной степени определяется характеристиками ребенка, в т. ч. характеристиками вида нарушений развития. При наличии у ребенка отклонений в развитии мать отличается неточным или искаженным восприятием и пониманием ребенка, недостаточной чувствительностью и отзывчивостью, повышенной активностью и доминантностью, неадекватными способами взаимодействия с ребенком. При наличии у ребенка нарушения в развитии мать переживает особые эмоциональные состояния, вызванные фактом его отличия от других детей и наличием дефицитарности (Е. И. Захарова [17]). Материнская компетентность относительно ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии включает умения матери организовать процесс ухода за ребенком, стимулировать развитие ребенка, обеспечивать эмоциональное благополучие (Н. Ш. Тюрина [11]).

Таким образом, в литературе описано содержание отношения матери к ребенку с разными видами нарушений, отношение родителей к разным видам нарушений и болезней ребенка; имеются также отдельные работы, в которых рассматривается отношение матери к себе. При этом мы не находим работ, в которых обосновывается необходимость описания целостного отношения матери к ребенку с проблемами в развитии.

Решая задачу построения модели материнской позиции, необходимо обратиться к определению понятия модели. Модель (лат. *modulus* – мера, образец, норма) понимается как аналог (схема, структура, знаковая система) оригинала – определенного фрагмента природной или социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического образования. Модель в широком понимании – это «упрощенный мысленный или знаковый

образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «за-местителя» [18, с. 268].

Моделирование предполагает принятие допущений той или иной степени важности, однако модель должна удовлетворять требованиям адекватности (соответствия модели исходной реальной системе и учету наиболее важных качеств, связей и характеристик), точности (степени совпадения полученных в процессе моделирования результатов с заранее установленными), универсальности (возможности расширения области применимости модели для решения более широкого круга задач).

Материнская позиция относительно ребенка раннего возраста с церебральной органической патологией – это интеграция отношений матери в значимой для нее сфере – ребенок и его болезнь. Эта сфера включает такие компоненты, как отношение матери к ребенку, отношение матери к болезни ребенка, отношение матери к самой себе. В свою очередь, каждое из отношений характеризуется системой представлений, эмоционально-оценочного отношения и поведением матери относительно ребенка, его болезни и самой себя.

Материнская позиция относительно ребенка складывается под влиянием социальных представлений, социальных установок или имплицитных теорий как проявлений обыденного сознания, разновидности которых соотносятся с соответствующим компонентом материнской позиции (Е. В. Улыбина [19] Г. М. Андреева [20]).

Обыденные представления о раннем детстве как содержательные элементы обыденного сознания играют важную роль в поведении и отношениях субъекта в разных сферах жизнедеятельности: формирование отношения к материнству, воспитание ребенка раннего возраста и организация его жизнедеятельности (А. В. Леднева [21]). В содержание имплицитных теорий развития входят те убеждения и установки, которые родитель реализует во взаимодействии с ребенком (Н. Л. Васильева [22]).

В обыденном сознании представлены социальные установки в отношении материнства как явления и в отношении социальной роли матери, а также имплицитные теории материнства. Материнская любовь трактуется как некий архетип в личности

матери, как проявление коллективного бессознательного, и особое значение имеют архетипы матери и рождения (Н. Н. Васягина [23]). Социальные установки на роль родителей характеризуются привычкой нести полную ответственность за ребенка, стереотипами «родительского долженствования», жертвенной позицией матерей, установкой жить интересами ребенка.

Социальные установки относительно ребенка с инвалидностью и его матери отражают идею социальной нежелательности рождения ребенка с психофизическими отклонениями, стигматизации ребенка и его матери (М. Селигман, Р. Дарлинг [6], М. Jonas [7], I. Prekop [24]). Женщина, имеющая ребенка с психофизическими нарушениями, воспринимает и принимает стигматизацию не только по отношению к своему особому ребенку, но также и по отношению к самой себе: если я родила неполноценного ребенка, значит я сама неполноценная, ибо социальная задача женщины – дать жизнь другому человеку (М. Jonas [7]).

Социальные установки в отношении к здоровью и болезни, в отношении инвалидности отражаются в моделях инвалидности как установках профессионального и обыденного сознания относительно людей с инвалидностью (И. Б. Бовина [25]).

Таким образом, структура материнской позиции относительно ребенка раннего возраста с церебральной органической патологией включает совокупность взаимосвязанных компонентов, каждый из которых имеет специфику, обусловленную возрастными особенностями раннего возраста и нозологическими характеристиками:

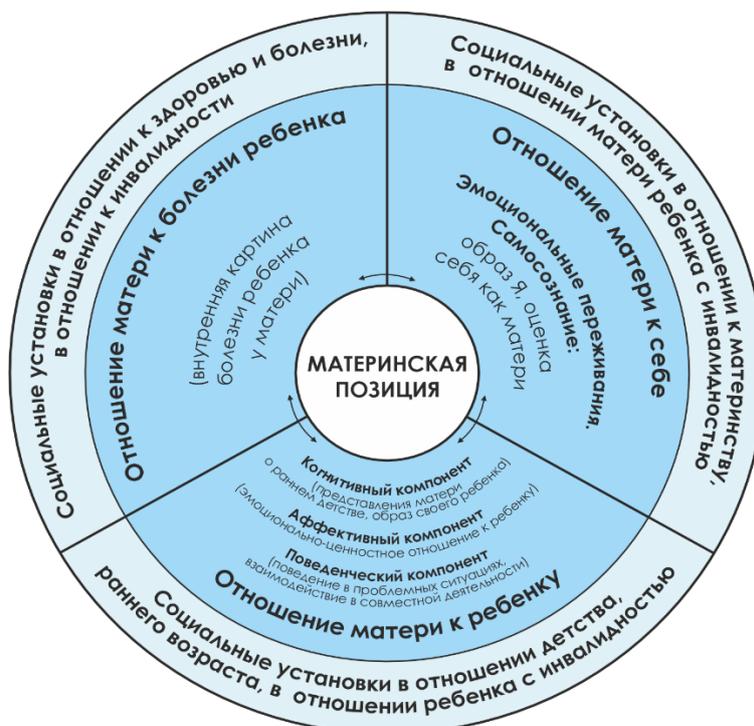
1) отношение матери к ребенку в совокупности когнитивного компонента (представления матери о развитии ребенка раннего возраста и образ собственного ребенка), аффективного компонента (эмоционально-ценностное отношение к ребенку), поведенческого компонента (взаимодействие матери и ребенка);

2) отношение к болезни ребенка (внутренняя картина болезни ребенка у матери);

3) отношение матери к себе (ценностно-смысловая направленность, образ «я» как совокупность ролевых позиций, оценка себя как матери и самооценка личностных качеств).

Построенная модель материнской позиции относится к структурным моделям как упрощенному графическому изображению моделируемого объекта, которое дает представление о количестве компонентов и их взаимных связях (рисунок). Модель соответствует требованию адекватности: в ней

учитываются наиболее важные качества и характеристики моделируемой реальности, требованию точности (высокой степени совпадения полученных результатов с предполагаемыми), универсальности (возможности расширения области применимости модели для решения более широкого круга задач).



**Рисунок – Модель материнской позиции относительно ребенка раннего возраста с церебральной органической патологией**

Эмпирическое исследование, направленное на верификацию модели, проводилось с помощью набора разноплановых методов: опросные методы, проективные методы, наблюдение. В исследовании участвовали матери, имеющие детей раннего возраста с церебральной органической патологией ( $n = 160$ ). В эмпирическом исследовании верифицирована построенная модель материнской позиции:

1) определено содержание каждого компонента;

2) установлены взаимосвязи показателей внутри каждого компонента: в частности, взаимосвязь когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов в структуре материнского отношения (установлено, что представления матери о нормативном развитии связаны с содержанием образа ребенка; содержание образа ребенка связано с характеристиками эмоционально-ценностного отношения матери к ребенку);

поведение матерей по отношению к ребенку различается при разном уровне чувствительности матери, принятия ребенка и себя как родителя); оценка матерью степени тяжести болезни не соответствует объективной клинической оценке, т. к. матери склонны недооценивать степень тяжести в сравнении ребенка с детьми с таким же диагнозом.

3) получены доказательства взаимосвязи трех компонентов материнской позиции, что свидетельствует о целостности материнской позиции при автономности каждого компонента.

Доказаны закономерности и связи отдельных компонентов материнской позиции, что свидетельствует о необходимости исследования и учета всех компонентов материнской позиции. Доказано, что при наличии у ребенка неврологической патологии снижается уровень оценки матерью своих личных качеств, при этом самооценка счастья остается без изменений (таблица 1).

Таблица 1 – Самооценки матерей, имеющих детей раннего возраста

| Группа                               | Шкалы                     |                           |                           |                           |                           |
|--------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
|                                      | здоровье                  | ум                        | красота                   | характер                  | счастье                   |
| Матери детей с патологией            | 6,46                      | 7,59                      | 9,62                      | 9,62                      | 9,39                      |
| Матери детей без патологии           | 8,9                       | 8,3                       | 8,9                       | 8,91                      | 8,7                       |
| Значение U-критерия<br>Манна – Уитни | 1100,<br><i>p</i> = 0,000 | 2505,<br><i>p</i> = 0,033 | 2177,<br><i>p</i> = 0,001 | 3047,<br><i>p</i> = 0,810 | 2319,<br><i>p</i> = 0,005 |

Установлено, что признание матерью сохранения дефицитарности ребенка в будущем, использование внутреннего ресурса «вера и надежда» связано с оценкой себя как недостаточно хорошей матери; оценка себя как хорошей матери связана с повы-

шением уровня ее активности в лечении ребенка. Доказано, что оценка себя как недостаточно хорошей матери чаще встречается при недоношенности, а также при тяжелых нарушениях развития ребенка (таблица 2).

Таблица 2 – Корреляционные связи показателя оценки себя как матери

| Характеристика                       | Я хорошая мама                    | Я недостаточно хорошая мама       |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Реабилитационная активность матери   | $r_s = 0,232, p = 0,013, n = 65$  | $r_s = -0,278, p = 0,013, n = 65$ |
| Признает сохранение дефектов ребенка | $r_s = -0,252, p = 0,05, n = 66$  | $r_s = 0,290, p = 0,05, n = 66$   |
| Ресурс вера, надежда                 | $r_s = -0,239, p = 0,05, n = 54$  | $r_s = 0,239, p = 0,05, n = 54$   |
| Недоношенность ребенка               | $r_s = -0,277, p = 0,23, n = 58$  | $r_s = 306, p = 0,12, n = 58$     |
| Тяжелые нарушения развития ребенка   | $r_s = -0,190, p = 0,044, n = 71$ | $r_s = 0,240, p = 0,033, n = 71$  |

### Заключение

В статье представлена модель материнской позиции относительно ребенка с проблемами в развитии, определена структура материнской позиции и взаимосвязи ее компонентов. Модель разработана применительно к определенной возрастной и нозологической категории детей – детей раннего возраста с неврологической патологией. Она может использоваться применительно к другим категориям детей – разного возраста, с разными видами нарушений и проблем в развитии, т. к. она отличается признаком универсальности, отражая универсальные особенности отношения матери к ребенку, имеющему проблемы здоровья или развития.

В практической работе психолога с семьей, в частности с матерью, которая обратилась к психологу с запросом относительно психологических проблем ребенка, эта модель может использоваться как инструмент, позволяющий определить понимание матерью сложной ситуации развития ребенка через понимание ее отношения к ребенку как представителю определенной возрастной категории, к его проблеме (нарушению, болезни), а также к себе как матери ребенка с проблемами развития. Эффективная психологическая помощь матери как родителю ребенка проблемой возможна только при понимании психологом позиции матери как целостного отношения к ребенку и его проблеме.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филиппова, Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 239 с.
2. Guralnick, M. J. Why Early Intervention Works. A Systems Perspective / M. J. Guralnick // *Infants & Young Children*. – 2011. – Vol. 24 (1). – P. 6–28.
3. U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganii rozwoju prawidłowego i zakłóconego : pr. zbior. / pod red. H. Olechnowicz. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1988. – 199 s.
4. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // *Культур.-ист. психология*. – 2019. – Т. 15, № 4. – С. 89–99.
5. Пергаменщик, Л. А. Психологический код выживания : монография / Л. А. Пергаменщик. – Брест : БрГУ, 2015. – 262 с.

6. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети. Системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р. Б. Дарлинг. – М. : Теревинф, 2007. – 368 с.
7. Jonas, M. Behinderte Kinder, behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit / M. Jonas. – Frankfurt am Main, 1990. – 168 s.
8. Kingston, A. K. Mothering special needs: a different maternal journey / A. K. Kingston. – London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 191 p.
9. Schuchardt, E. Warum gerade ich?.. Leben lernen in Krisen – Leiden und Glaube. Fazit aus Lebensgeschichten eines Jahrhunderts. Der Komplementär Spiral weg Krisenverarbeitung / E. Schuchardt. – Göttingen ; Bristol : Vandenhoeck & Ruprecht. – 2013. – 360 s.
10. Turnbull, A. Parents and professionals: partners in building competencies / A. Turnbull / *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen. Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung.* – München : Verlag Schmidt-Römhild, 2017. – S. 169–180.
11. Тюрина, Н. Ш. Социально-педагогические условия формирования абилитационной компетентности родителей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития младенческого и раннего возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н. Ш. Тюрина. – М., 2008. – 262 л.
12. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
13. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 4 : Вопросы детской (возрастной) психологии. – 1984. – С. 243–432.
14. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982–1984. – Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 368 с.
15. Шматкова, И. В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие / И. В. Шматкова // *Вестн. Брэсц. ун-та. Сер. гуманитар. і грамад. навук.* – 2008. – № 3. – С. 105–113.
16. Мاستюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мاستюкова, А. Г. Московкина ; под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Владос, 2003. – 408 с.
17. Захарова, Е. И. Психология освоения родительства : науч. моногр. / Е. И. Захарова. – М. : ИИУ МГОУ, 2014. – 258 с.
18. Зинченко, В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – М. : АСТ-Москва : Прайм-Еврознак, 2008. – 633 с.
19. Улыбина, Е. В. Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
20. Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-пресс, 2005. – 288 с.
21. Леднева, А. В. Концепт «Ребенок» в пословичном фонде (на материале русских и немецких пословиц и поговорок) / А. В. Леднева // *Вестн. Адыгейс. гос. ун-та. Сер. 2, Филология и искусствоведение.* – 2011. – № 3. – С. 162–168.
22. Васильева, Н. Л. Факторы развития в психоаналитической теории и в имплицитных теориях / Н. Л. Васильева // *Вопр. психологии.* – 2007. – № 6. – С. 128–137.
23. Васягина, Н. Н. Образ матери: особенности репрезентаций в сознании россиян / Н. Н. Васягина // *Пед. образование в России.* – 2015. – № 6. – С. 138–145.
24. Prekop, I. Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen: ein Elternbuch / I. Prekop, Chr. Schweizer. – München : Kösel, 1990. – 154 s.
25. Бовина, И. Б. Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / И. Б. Бовина. – М., 2009. – 473 л.

## REFERENCES

1. Filippova, G. G. *Psikhologija materinstva : uchieb. posobije* / G. G. Filippova. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 239 с.
2. Guralnick, M. J. *Why Early Intervention Works. A Systems Perspective* / M. J. Guralnick // *Infants & Young Children.* – 2011. – Vol. 24 (1). – P. 6–28.
3. *U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego* : pr. zbior. / pod red. H. Olechnowicz. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1988. – 199 s.

4. Karabanova, O. A. Strategija razvitija obrazovanija dietiej s OVZ: po dorogie k riezalizacii kul'turno-istorichieskogo podkhoda / O. A. Karabanova, N. N. Malofiejev // Kul'tur.-ist. psikhologija. – 2019. – T. 15, № 4. – S. 89–99.
5. Piergamienshchik, L. A. Psikhologichieskij kod vyzhivania : monografija / L. A. Piergamienshchik. – Brest : BrGU, 2015. – 262 s.
6. Seligman, M. Obychnyje siem'ji, osobyje dieti. Sistiemnyj podkhod k pomoshchi dietiam s narushenijami razvitija / M. Seligman, R. B. Darling. – M. : Tierievinf, 2007. – 368 s.
7. Jonas, M. Behinderte Kinder, behinderte Mütter? Die Unzumutbarkeit einer sozial arrangierten Abhängigkeit / M. Jonas. – Frankfurt am Main, 1990. – 168 s.
8. Kingston, A. K. Mothering special needs: a different maternal journey / A. K. Kingston. – London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2007. – 191 p.
9. Schuchardt, E. Warum gerade ich?.. Leben lernen in Krisen – Leiden und Glaube. Fazit aus Lebensgeschichten eines Jahrhunderts. Der Komplementär Spiral weg Krisenverarbeitung / E. Schuchardt. – Göttingen ; Bristol : Vandenhoeck & Ruprecht. – 2013. – 360 s.
10. Turnbull, A. Parents and professionals: partners in building competencies / A. Turnbull / Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen. Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung. – München : Verlag Schmidt-Römhild, 2017. – S. 169–180.
11. Tiurina, N. Sh. Social'no-pedagogichieskije uslovija formirovanija abilitacionnoj kompetentnosti roditieliej, imejushchikh dietiej s narushenijami psikhofizichieskogo razvitija mladienchiekogo i ranniego vozrasta : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.03 / N. Sh. Tiurina. – M., 2008. – 262 l.
12. Miasishchiev, V. N. Lichnost' i nievrozy / V. N. Miasishchiev. – L. : Izd-vo Lieningr. un-ta, 1960. – 426 s.
13. Vygotskij, L. S. Sobranije sochinienij : v 6 t. / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1982–1984. – T. 4 : Voprosy dietskoi (vozrastnoi) psikhologii. – 1984. – S. 243–432.
14. Vygotskij, L. S. Sobranije sochinienij : v 6 t. / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1982–1984. – T. 5 : Osnovy diefektologii / pod ried. T. A. Vlasovoj. – 1983. – 368 s.
15. Shmatkova, I. V. Bazovyje potrebnosti riebronka ranniego vozrasta i jego emocional'noje blagopoluchije / I. V. Shmatkova // Viesn. Bresc. un-ta. Sier. humanitar. i hramad. navuk. – 2008. – № 3. – S. 105–113.
16. Mastiukova, Ye. M. Siemiejnoje vospitanije dietiej s otklonienijami v razvitii / Ye. M. Mastiukova, A. G. Moskovkina ; pod ried. V. I. Sielivierstova. – M. : Vlados, 2003. – 408 s.
17. Zakharova, Ye. I. Psikhologija osvojenija roditiel'stva : nauch. monografija / Ye. I. Zakharova. – M. : IIU MGOU, 2014. – 258 s.
18. Zinchienko, V. P. Bol'shoj psikhologichieskij slovar' / V. P. Zinchienko, B. G. Mieshchieriakov. – M. : AST-Moskva : Prajm-Jevroznak, 2008. – 633 s.
19. Ulybina, Ye. V. Psikhologija obydiennogo soznaniija / Ye. V. Ulybina. – M. : Smysl, 2001. – 319 s.
20. Andriejeva, G. M. Psikhologija social'nogo poznanija / G. M. Andriejeva. – M. : Aspektpress, 2005. – 288 s.
21. Liedniova, A. V. Koncept «Riebronok» v poslovichnom fondie (na materialie russkikh i niemieckikh poslovic i pogovorok) / A. V. Liedniova // Viesn. Adygiejs. gos. un-ta. Sier. 2. Filologija i iskusstvoviedienije. – 2011. – № 3. – S. 162–168.
22. Vasil'jeva, N. L. Faktory razvitija v psichoanalitichieskoj tieorii i v implicitnykh tieorijakh / N. L. Vasil'jeva // Vopr. psikhologii. – 2007. – № 6. – S. 128–137.
23. Vasiagina, N. N. Obraz matieri: osobiennosti riepiezientacij v soznanii rossijan / N. N. Vasiagina // Pied. obrazovanije v Rossii. – 2015. – № 6. – S. 138–145.
24. Prekop, I. Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen: ein Elternbuch / I. Prekop, Chr. Schweizer. – München : Kösel, 1990. – 154 s.
25. Bovina, I. B. Social'nyje priedstavlienija o zdorov'je i boliezni: struktura, dinamika, miekhanizmy : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.05 / I. B. Bovina. – M., 2009. – 473 l.

УДК 81'23:[159.923:37.015.311]

**Ирина Сергеевна Журавкина***ст. преподаватель каф. возрастной и педагогической психологии**Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка***Irina Zhuravkina***Senior Teacher of the Department of Developmental and Pedagogical Psychology  
of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank**e-mail: irishazhu@mail.ru***ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК  
ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ЕГО АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ**

*Проводится анализ отечественных и зарубежных исследований, в которых отмечено, что в качестве предикторов академической успешности ученые определяют интеллект, умение учиться, ассимилировать новые знания и языковую сложность текстов. Установлено, что академические достижения связаны с такими психолингвистическими показателями, как объем речевой продукции в словах и предложениях, средний размер предложения, количество глаголов и служебных слов. Выявлено, что академические достижения коррелируют с семантическими показателями: количеством уникальных, значимых и стоп-слов, количеством гласных, количеством абзацев и слов в абзаце. Экзаменационный балл связан с психолингвистическими показателями (коэффициентом логической связности), показателями удобочитаемости (уровнем образования и легкостью чтения, использованием в текстах сложных фраз) и вербальным интеллектом (дополнение предложения, аналогии, исключение слова, обобщение и общий уровень вербального интеллекта). Результаты контрольных работ в большей степени связаны с коэффициентом глагольности.*

**Ключевые слова:** *языковая личность, психолингвистические характеристики письменных текстов, академические достижения.*

***Interrelation of Psycholinguistic Characteristics of Students' Linguistic Personality  
and His Academic Achievements***

*An analysis of domestic and foreign studies is carried out, it is noted that as predictors of academic success, scientists determine intelligence, the ability to learn and assimilate new knowledge, the linguistic complexity of texts. It has been established that academic achievements are associated with such psycholinguistic indicators as the volume of speech production in words and sentences, the average sentence size, the number of verbs and auxiliary words. It was revealed that academic achievements correlate with semantic indicators: the number of unique, significant and stop words, with the number of vowels, with the number of paragraphs and the number of words in a paragraph. The results of the examination score are associated with psycholinguistic indicators (coefficient of logical coherence), readability indicators (level of education and ease of reading, use of complex phrases in texts) and verbal intelligence results (sentence completion, analogies, word exclusion, generalization and general level of verbal intelligence). Test scores are more related to verbal quotient.*

**Key words:** *linguistic personality, psycholinguistic characteristics of written texts, academic achievements.*

**Введение**

Современное сетевое общество, с одной стороны, связано с технологическим развитием и постоянным увеличением объема информации, с другой стороны, приводит к «когнитивному разрыву», неспособности пользователей к ее глубокому и адекватному осмыслению, возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе и упрощению языковых средств и формализации общения [1].

Модернизация жизни затрагивает когнитивные и личностные особенности молодого поколения, которое становится способным к многозадачности, проявляет гипер-

активность, но в то же время испытывает сложности концентрации внимания при работе с текстами [2, с. 104]. Кроме того, гиперподключенность к Интернету приводит к смешению виртуальной и реальной действительности в условиях цифровой социализации [3, с. 431]. Для языковой личности современного молодого человека характерно усиление эпатажности, речевой агрессии, жаргонизация речи, использование просторечной лексики, иноязычных слов, эмотивно-экспрессивных характеристик и слов-паразитов [4, с. 158–159]. Однако существуют и другие мнения. Так, I. Smirnov отмечает увеличение языковой сложности

пользователей Интернета (социальных сетей), называя данный эффект «цифровой эффект Флинна» [5].

### Основная часть

Информатизация общественной жизни приводит к изменению системы образования, поиску ключевых параметров эффективного образования и развитию способности молодого специалиста работать в цифровом мире по его новым требованиям [1–3; 6]. На успеваемость обучающихся, по мнению Дж. Хэтти, оказывают влияние биографические факторы (представление ученика о своем уровне знаний, стадии развития интеллекта (по Ж. Пиаже) и их прежние достижения); личностные характеристики (самооценка, мотивация, настойчивость); раннее развитие [6, с. 260]. Для человека нового века, как подчеркивает Г. Гарднер, важным является развитие лингвистического интеллекта, включающего речь как побуждающую к действию способность, инструмент для запоминания информации и потенциал осмысления собственной деятельности [7].

Отечественные (И. Е. Ржанова, И. Смирнов, Т. Н. Тихомирова) и зарубежные (К. Kriegbaum, В. Roth, G. E. Taub) исследователи выделяют следующие особенности, влияющие на академические достижения обучающихся: особенности вербального интеллекта, самоэффективность и академическую самооценку [8, с. 146]; подвижное (гибкое) мышление, кристаллизованный интеллект и скорость обработки информации [9, с. 187]; рабочую память, чувство числа и невербальный интеллект [10, с. 64]; языковую сложность текстов [5].

Таким образом, можно констатировать, что сетевое общество предполагает новые навыки и профессиональные компетенции, которые важно сформировать современному обучающему. В качестве предикторов академической успешности, ученые определяют интеллект, умение учиться и ассимилировать новые знания, языковую сложность текстов.

### Организация и методы исследования

Цель данного исследования – определение взаимосвязи психолингвистических характеристик языковой личности студентов и их академических достижений. Ана-

лиз письменной продукции производился с помощью следующего диагностического инструментария: методики «Письмо другу», семантического анализа, проверки удобочитаемости текстов. Для изучения когнитивных особенностей обучающихся использовался «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра; для изучения академических достижений, т. е. эффективности процесса обучения, – результаты рейтинговых контрольных работ студентов по дисциплинам гуманитарного цикла и средний балл экзаменационной сессии. Тем самым изучалось интегрированное влияние учебной программы на подготовку будущих специалистов непосредственно в образовательном процессе.

С целью определения взаимосвязи между психолингвистическими характеристиками языковой личности студентов и их академическими достижениями применялся факторный анализ, коэффициенты корреляции Спирмена и Пирсона. Выборка исследования составила 276 человек, студентов I–IV курсов Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ), Белорусского государственного института культуры (БГУИК) и Барановичского государственного университета (БарГУ). Испытуемые были разделены по уровням развития коэффициентов словарного разнообразия, глагольности и логической связности (высокий/низкий).

### Результаты исследования

Факторный анализ по коэффициенту словарного разнообразия ( $n = 83$ ) выделил пять факторов. Наиболее значимый для данного исследования является F3, в который вошли следующие переменные: количество символов (0,96), количество гласных (количество слогов) (0,94), стоп-слов (0,88), количество значимых слов (0,69), экзаменационный балл (0,52) и количество предложений в абзаце (0,42). Дополнительно был проведен корреляционный анализ по методу Пирсона, который позволил выявить ряд взаимосвязей: экзаменационный балл (от  $p < 0,05$  до  $p < 0,01$ ) связан с такими показателями, как: вербальный интеллект (исключение слова (0,24), аналогии (0,28), общий уровень вербального интеллекта (0,23)); семантические (количество уникальных (0,38), значимые (0,30) и стоп-слова (0,27)); психолингвистические (коли-

чество слов (0,38) и предложений (0,42), количество глаголов (0,40) и служебных (0,27) слов, а также с количеством абзацев (0,34) и гласных (0,38)). Отметки по контрольным работам связаны с количеством предложений (0,29) и стоп-слов (0,22).

Результаты анализа взаимосвязи переменных с коэффициентом глагольности ( $n = 65$ ) позволили выявить четыре фактора. Наиболее весомым оказался фактор F4, включающий такие переменные, как результаты контрольных работ (0,43), коэффициент глагольности (0,41), количество абзацев (0,77) и количество предложений в абзаце (-0,84).

По коэффициенту логической связности ( $n = 65$ ) факторный анализ позволил выявить также четыре фактора. Наиболее значимым оказался фактор F2, который включает экзаменационный балл (0,57), вербальные показатели: дополнение предложения (0,50), исключение слова (0,69), аналогии (0,76), обобщение (0,65); количество абзацев (0,46) и предложений в абзаце (-0,43) с обратной связью. По F3 выделены следующие показатели: результаты контрольных

работ (0,61), количество символов (0,92), значимых (0,77), стоп-слов (0,86) и гласных букв (0,92).

Дополнительно проведенный корреляционный анализ по Пирсону (таблица) выявил, что экзаменационный балл связан (на уровне значимости от  $p < 0,05$  до  $p < 0,01$ ) с вербальными (исключение слова (0,29), аналогии (0,38), обобщение (0,38) и общий уровень вербального интеллекта (0,42)); и семантическими (количеством уникальных (0,28) и значимых (0,23) слов); количество гласных (0,28); а также психолингвистическими (количество глаголов (0,29) и слов (0,23)) показателями. По контрольным работам обнаружены корреляции (от  $p < 0,05$  до  $p < 0,01$ ) с общим уровнем вербального интеллекта (0,25); такими семантическими показателями, как количество уникальных (0,44) и значимых (0,40) слов и стоп-слов (0,36); количество гласных букв (0,49) и абзацев (0,26); психолингвистическими показателями, включая количество слов (0,42) и предложений (0,26), глаголов (0,39) и служебных слов (0,26).

Таблица – Показатели корреляции психолингвистических характеристик языковой личности студента

| Методика | Переменные                             | БГПУ,<br>БГУИК,<br>БарГУ,<br>I–IV курсы,<br>N = 276 |      | БГПУ,<br>ФСПТ,<br>I–IV курсы,<br>N = 159 |       | БГПУ,<br>ФСПТ,<br>I курс,<br>N = 66 |      |
|----------|--|---|------|--|-------|-------------------------------------|------|
|          |  | КР  | ЭБ   | КР                                       | ЭБ    | КР                                  | ЭБ   |
| МПД      | Объем речевой продукции в словах       | 0,24  | 0,26 | 0,19                                     | 0,25  | 0,32                                | 0,63 |
|          | Объем речевой продукции в предложениях | 0,18  | 0,18 |  |       |                                     | 0,42 |
|          | Средний размер предложений             |   |      |  | 0,21  |                                     | 0,25 |
|          | Коэффициент логической связности       |   |      |  | 0,16  |                                     |      |
|          | Количество глаголов                    | 0,22  | 0,25 |  | 0,27  | 0,30                                | 0,61 |
|          | Количество служебных слов              | 0,20  | 0,25 |  | 0,29  | 0,34                                | 0,60 |
| SEO      | Количество уникальных слов             | 0,23  | 0,28 |  | 0,25  | 0,34                                | 0,64 |
|          | Количество значимых слов               | 0,22  | 0,28 |  | 0,21  | 0,37                                | 0,56 |
|          | Количество стоп-слов                   | 0,25  | 0,23 | 0,17                                     | 0,26  | 0,32                                | 0,56 |
| ПУТ      | Количество сложных фраз                |   | 0,15 |  |       |                                     |      |
|          | Уровень образования (индекс Р. Фога)   |   | 0,11 |  | 0,17  |                                     |      |
|          | Легкость чтения (индекса Р. Флеша)     |   |      |  | -0,21 |                                     |      |

*Примечание – Методика «Письмо другу» (МПД), семантический анализ (SEO), проверка удобочитаемости текстов (ПУТ), средний экзаменационный балл (ЭБ), контрольные работы (КР).*

Корреляционный анализ данных по методу Спирмена, полученных на выборке студентов I–IV курсов факультета социально-педагогических технологий (ФСПТ) БГПУ (N = 159), показал следующие взаимосвязи.

Установлено, что академические достижения (как по результатам контрольных работ, так и по экзаменационному баллу) коррелируют (от  $p < 0,05$  до  $p < 0,01$ ) с объемом речевой продукции в словах (0,19 и 0,25),

количеством стоп-слов (0,17 и 0,26) и гласных букв (0,17 и 0,24). Экзаменационный балл имеет взаимосвязь с количеством глаголов (0,27), служебных слов (0,29) и коэффициентом логической связности (0,16). Также были выявлены его связи с количеством слов в предложении (0,21), количеством уникальных (0,25) и значимых (0,21) слов, уровнем образования по индексу Р. Фога (0,17) и легкостью чтения по индексу Р. Флеша (-0,21).

Корреляционный анализ (по методу Спирмена) позволил конкретизировать наличие взаимосвязи между психолингвистическими характеристиками языковой личности и академическими достижениями.

Академические достижения (как результаты контрольных работ, так и экзаменационные баллы) у студентов первого курса ФСПТ БГПУ ( $n = 66$ ) коррелируют (от  $r = 0,01$  до  $r < 0,001$ ) с объемом речевой продукции в словах (0,32 и 0,63 соответственно), с количеством глаголов (0,30 и 0,61) и служебных слов (0,34 и 0,60). Дополнительно были выявлены их связи с количеством уникальных (0,34 и 0,64), значимых (0,37 и 0,56) и стоп-слов (0,32 и 0,56). Кроме того, экзаменационный балл значимо коррелирует с объемом речевой продукции в предложениях (0,42) и средним размером предложения (0,25).

### Заключение

Таким образом, можно констатировать, что психолингвистические показатели

письменных текстов студентов взаимосвязаны с их академическими достижениями. В большей степени академические достижения студентов коррелируют с такими психолингвистическими показателями, как объем речевой продукции в словах и предложениях, средний размер предложения, количество глаголов и служебных слов.

Дополнительно установлена связь академических достижений с рядом семантических показателей: количеством уникальных, значимых и стоп-слов, количеством гласных; количеством абзацев и количеством слов в абзаце. Экзаменационный балл взаимосвязан с психолингвистическими показателями (коэффициентом логической связности), показателями удобочитаемости (уровнем образования и легкостью чтения, использованием в текстах сложных фраз) и показателями общего вербального интеллекта, а также с его парциальными способностями. Результаты контрольных работ больше связаны с коэффициентом глагольности.

Полученные данные согласуются с исследованиями И. Смирнова, который также отмечает, что языковая сложность коррелирует с академической успеваемостью.

Результаты исследования, кроме сугубо научного значения, представляют непосредственный интерес для профессорско-преподавательского состава высшей школы в контексте образовательного мониторинга и когнитивно-личностного развития субъектов образовательного процесса.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лобанов, А. П. Квантование учебных текстов как преодоление транзактной дистанции субъектов образовательного процесса / А. П. Лобанов, И. С. Журавкина // *Адукацыя і выхаванне*. – 2018. – № 10. – С. 44–52.
2. Rosen, L. Me, my space, and I: parenting the net generation / L. Rosen. – New York : St. Martin's Griffin, 2007. – 258 p.
3. Солдатова, Г. У. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики / Г. У. Солдатова, А. Е. Войскунский // *Психология. Журн. ВШЭ*. – 2021. – № 3. – С. 431–450.
4. Стариченок, В. Д. Речевой портрет современной молодежи / В. Д. Стариченок // III Международный форум русистов стран СНГ и Балтии, Минск, 7–8 дек. 2009 г. : сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. А. Муриной, В. Ф. Русецкого. – Минск : МНИО, 2010. – С. 158–160.
5. Smirnov, I. The digital Flynn effect: complexity of posts on social media increases over time [Electronic resource] / I. Smirnov // *Social and information networks physics and society*. – 2017. – 18 Jul. – Mode of access: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1707.05755>. – Date of access: 25.03.2023.
6. Борисенко, Н. А. «Барометр влияния», или Какие факторы оказывают наибольшее воздействие на обучение / Н. А. Борисенко // *Вопр. образования*. – 2018. – № 1. – С. 257–265.

7. Гарднер, Г. Структура разума: теорія мношественнаго інтэлекта / Г. Гарднер. – М. : И. Д. Вільямс, 2007. – 512 с.

8. Kriegbaum, K. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis [Electronic resource] / K. Kriegbaum, N. Becker, B. Spinath // Educational Research Review. – 2018. – Vol. 25. – P. 120–148. – Mode of access: <https://www.learntechlib.org/p/204451/>. – Date of access: 28.01.2023.

9. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement [Electronic resource] / G. E. Taub [et al.] // School Psychology Quarterly. – 2008. – Vol. 23 (2). – P. 187–198. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.187>. – Date of access: 20.03.2023.

10. Тихомирова, Т. Н. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и академической успешности в школьном возрасте / Т. Н. Тихомирова // Теорет. и эксперим. психология. – 2015. – Т. 8, № 2. – С. 55–68.

#### REFERENCES

1. Lobanov, A. P. Kvantovaniye uchiebnykh tekstov kak prieodolienije tranzaktnoj distancii subjektov obrazovatel'nogo processa / A. P. Lobanov, I. S. Zhuravkina // Adukacyja i vykhavannie. – 2018. – № 10. – S. 44–52.

2. Rosen, L. Me, my space, and I: parenting the net generation / L. Rosen. – New York : St. Martin's Griffin, 2007. – 258 p.

3. Soldatova, G. U. Social'no-kognitivnaja koncepcija cifrovoj socializacii : novaja ekosistema i social'naja evoliucija psikhiki / G. U. Soldatova, A. Ye. Vojskuskij // Psikhologija. Zhurn. VShE. – 2021. – № 3. – S. 431–450.

4. Starichionok, V. D. Riechievoj portriet sovriemiennoj molodiozhi / V. D. Starichionok // III Miezhdunarodnyj forum rusistov stran SNG i Baltii, Minsk, 7–8 diek. 2009 g. : sb. nauch. st. / pod obshch. ried. L. A. Murinoy, V. F. Rusieckogo. – Minsk : MNIO, 2010. – S. 158–160.

5. Smirnov, I. The digital Flynn effect: complexity of posts on social media increases over time [Electronic resource] / I. Smirnov // Social and information networks physics and society. – 2017. – 18 Jul. – Mode of access: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1707.05755>. – Date of access: 25.03.2023.

6. Borisienko, N. A. «Barometriy vlijaniya», ili Kakije faktory okazyvajut naibol'sheje vozdeystvije na obucheniye / N. A. Borisienko // Vopr. obrazovaniya. – 2018. – № 1. – S. 257–265.

7. Gardner, G. Struktura razuma: teorija mnozhestviennogo intielliekta / G. Gardner. – M. : I. D. Vil'jams, 2007. – 512 s.

8. Kriegbaum, K. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis [Electronic resource] / K. Kriegbaum, N. Becker, B. Spinath // Educational Research Review. – 2018. – Vol. 25. – P. 120–148. – Mode of access: <https://www.learntechlib.org/p/204451/>. – Date of access: 28.01.2023.

9. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement [Electronic resource] / G. E. Taub [et al.] // School Psychology Quarterly. – 2008. – Vol. 23 (2). – P. 187–198. – Mode of access: <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.187>. – Date of access: 20.03.2023.

10. Tikhomirova, T. N. Struktura vzaimosvaziej kognitivnykh kharakteristik i akademiichieskoj uspeshnosti v shkol'nom vozrastie / T. N. Tikhomirova // Teoriet. i ekspierim. psikhologija. – 2015. – Т. 8, № 2. – S. 55–68.

*Рукапіс наступіў у рэдакцыю 10.04.2023*

---

## АСОБА

---

### НАТХНЁНАЕ СЛОВА ЛЮБОВІ ДА РАДЗІМЫ: ТВОРЧАЯ СПАДЧЫНА ЗОІ МІХАЙЛАЎНЫ ЗАІКІ

Тады падымаецца крона,  
калі беражэш карані.

*Мікола Пракаповіч*



Гісторыя і сучаснасць беларускага мовазнаўства і лінгвадыдактыкі звязаны з іменем кандыдата філалагічных навук, дацэнта Зоі Міхайлаўны Заікі. Сябар Зоі Міхайлаўны, журналіст, навуковец, выкладчык Уладзімір Субат пісаў: «Мы ганарымся абаяльнай, таленавітай, годнай прадстаўніцай палескага кутка. Перакананы, што яна ўзбагаціла беларускую філалогію цікавымі навуковымі даследаваннямі, прысвечанымі фальклору продкаў». Дыяпазон навуковых і вучэбна-метадычных інтарэсаў даследчыцы надзвычай шырокі: рэгіянальная тапаніміка і антрапаніміка, лінгвістычнае кразнаўства, фалькларыстыка, пытанні выкладання беларускай мовы ў школе і ВНУ, выкладанне рускай мовы як замежнай. Творчая спадчына вучонага – навуковыя, навукова-папулярныя артыкулы, рэспубліканскія праграмы, падручнікі, рэцэнзіі на даследаванні калег. Выданні Зоі Міхайлаўны злучаюць у лагічна абумоўленае кола ўзаемазвязаныя звёны моўнай адукацыі – сярэдняю школу і ўніверсітэт.

Пачуццё Радзімы – краіны, Айчыны – неад’емнае ад пачуцця малой радзімы – родных мясцін, рэгіёна, горада, вёскі. Зоя Міхайлаўна нарадзілася ў Драгічыне, вучылася і скончыла школу ў Камянцы – краі, што славіцца прыгажосцю пушчанскіх краявідаў і багаццем гісторыі. Вышэйшую адукацыю атрымала на філалагічным факультэце Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта, працавала настаўнікам у школах Брэстчыны і Віцебшчыны, фарміравалася як універсітэцкі выкладчык і навуковец у калектыве кафедры беларускага мовазнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта, які ўзначальвала Галіна Мікалаеўна Малажай. Зоя Міхайлаўна зацікавілася палескімі гаворкамі і іх важным складнікам – тапаніміконам. Вучылася ў аспірантуры Інстытута мовазнаўства Акадэміі навук Беларусі і паспяхова абараніла кандыдацкую дысертацыю «Адаптаванічныя дэрываты ў арэале заходнепалескіх гаворак». Навуковы кіраўнік Зоі Міхайлаўны – Валянціна Пятроўна Лемцюгова – высока ацэньвала вынікі даследаванняў брэсцкага вучонага. У 2001 г. быў выдадзены слоўнік тапонімаў, якім студэнты і навукоўцы карыстаюцца і сёння.

Даследчыцай былі прааналізаваны адтапанічныя дэрываты (ад’ектонімы і катайконімы) Заходняга Палесся – вялікі старажытны пласт лексікі. Зоя Міхайлаўна паказала, што адтапанічныя вытворныя выйшлі за межы дыялектнага і бытавога маўлення, шырока выкарыстоўваюцца ў афіцыйна-дзелавым і навуковым стылях, у розных жанрах мастацкай літаратуры. Яна таксама разглядала словаўтваральныя мадэлі катайконімаў беларуска-ўкраінскага памежжа.

Прадметам аналізу Зоі Міхайлаўны стаў лінгвакультуралагічны аспект антрапанімікону Беларускага Пагарыння. Разгляд прозвішчаў жыхароў вёсак Белавуша, Рубель, Струга, Альшаны Столінскага раёна даў магчымасць глыбей выявіць працэс эва-

люцыі нацыянальнага і рэгіянальнага антрапанімікону, вызначыць пазалінгвістычную інфармацыю, якая ў іх схавана, даць рэкамендацыі па ўнармаванні вымаўлення, правапісу і скланення прозвішчаў.

Даследчыца разгледзела паэтанімікон кнігі А. Адамовіча, Я. Брыля, У. Калесніка «Я з вогненнай вёскі», апісала прагматычную значнасць антрапанімаў, якія дадаюць у дакументальны твор гістарычную, этнаграфічную, геаграфічную і канататыўную інфармацыю.

У працах Зоі Міхайлаўны даказана: вывучэнне ўласных імёнаў мае важнае значэнне ў кантэксце адраджэння беларускай моўнай і культурнай спадчыны. Вынікі даследаванняў па тапаніміцы і антрапаніміцы Палесся істотна пашырылі ўяўленні аб нацыянальна-культурнай і рэгіянальнай спецыфіцы імя ўласнага.

Публікацыі даследчыцы вызначаюцца практычнай накіраванасцю, актуальнасцю, змястоўнасцю, даходлівасцю стылю. Зоя Міхайлаўна паўстае ў іх аналітыкам, даследчыкам адзінак сучаснай мовы і знаўцам яе гісторыі.

Падчас працы на кафедры беларускага мовазнаўства Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, якой кіравала Галіна Мікалаеўна Малажай, Зоя Міхайлаўна Заіка ўвайшла ў склад творчага калектыву па стварэнні праграм і падручнікаў па беларускай мове для агульнаадукацыйных школ з рускай мовай навучання. У аснову выданняў была пакладзена антрапацэнтрычная канцэпцыя выкладання беларускай мовы.

Працы Зоі Міхайлаўны прасякнуты павагай да даследчыкаў самабытнай народнай культуры роднага краю. Яна адгукнулася на даследаванні навукоўцаў і краязнаўцаў, прысвечаныя антрапанімікону і тапанімікону Палесся. Зоя Міхайлаўна прадставіла агляд «Палескага архіва» Вячаслава Лявонцьевіча Вярэніча як сацыякультуралагіч-

нага даведніка аб Палессі, разгледзела краязнаўчыя працы Георгія Мусевіча – даследчыка гісторыка-культурнай спадчыны Камянеччыны, прааналізавала «Мотальскі слоўнік» Дзмітрыя Кульбеды – медыка па адукацыі, спецыяліста па сасудзістай хірургіі, мотальца, які ўсёй душой любіў свой край, збіраў матываваныя словы мотальскай гаворкі, мікратапонімы, антрапонімы Мотальшчыны, фальклорныя прыпеўкі, лісты, каментары, фотаздымкі мотальскіх пейзажаў.

Зоя Міхайлаўна Заіка ўзяла ўдзел у калектывным грунтоўным даследаванні па анамастыцы «Назвы населеных пунктаў Рэспублікі Беларусь: Брэсцкая вобласць».

Добрымі дарадцамі ў развіцці міжкультурных стасункаў у Беларусі і па-за яе межамі з'яўляюцца дапаможнікі Зоі Міхайлаўны «Беларуска-ўкраінска-рускі размоўнік», «Украінска-беларускі размоўнік», «Русско-турецкий словарь-разговорник».

Многія настаўнікі Брэстчыны, выпускнікі філалагічнага факультэта Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, запамнілі Зою Міхайлаўну як кампетэнтнага і добразычлівага выкладчыка. Яе лекцыі па беларускай мове для спецыяльнасці «Руская філалогія» былі грунтоўнымі, пераканальнымі, з асвятленнем дыскусійных, складаных праблемаў беларускага мовазнаўства, з аглядам выкладання закранутых тэм у школе. Зоя Міхайлаўна запамнілася выпускнікам-філолагам як старшыня дзяржаўнай экзаменацыйнай камісіі – мудры і далікатны Настаўнік, які вучыць любіць роднае Слова, паважаць вучня, шукаць і знаходзіць сваё прафесійнае і чалавечае прызначэнне.

Шчыра віншваем Зою Міхайлаўну з юбілеем! Жадаем моцнага здароўя, творчых поспехаў, невычэрпнай энергіі і новых знаходак у вывучэнні Слова – жывога, роднага гаваркога.

Хай Вам добра жывецца, ахвотна працуецца, спорыцца і шчасціцца!

*Святлана Бут-Гусаім,  
дацэнт кафедры беларускай філалогіі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна*

## З НАДЗЕЯЙ, ЛЮБОЎЮ І ВЕРАЮ...



14 студзеня 2023 г. споўнілася б 70 гадоў Міколу Мікалаевічу Аляхновічу, кандыдату філалагічных навук, дацэнту Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна, першаму лектару беларускай мовы як замежнай у Будапешцкім універсітэце імя Л. Этвеша, навукоўцу, паэту, перакладчыку, Настаўніку...

Нарадзіўся Мікола Аляхновіч на Палессі ў вёсцы Валішча Пінскага раёна Брэсцкай вобласці. Пазней ён скажа:

*Я ўзрос у краях сунічных,  
у краях, дзе ішася багата,  
дзе замест малака крынічнай  
папрабуюць вады немаўляты.*

У 1970 г. скончыў сярэдняю школу ў роднай вёсцы і паступіў на філалагічны факультэт Брэсцкага дзяржаўнага педагагічнага інстытута. У 1981 г. скончыў аспірантуру пры кафедры беларускага мовазнаўства Мінскага дзяржаўнага педагагічнага інстытута. У 1983 г. абараніў кандыдацкую дысертацыю «Фразеалогія беларускай літаратурнай мовы XIX – пачатку XX ст.». Навуковым кіраўніком Мікалая Аляхновіча быў доктар філалагічных навук, прафесар Фёдар Міхайлавіч Янкоўскі.

Пасля атрымання дыплама, з 1974 г., прафесійная дзейнасць Міколы Аляхновіча была звязана з альма-матар – Брэсцкім дзяржаўным педагагічным інстытутам імя А. С. Пушкіна (з 1995 г. – універсітэтам). За час працы на філалагічным факультэце ён быў намеснікам дэкана, дэканам факультэта (1987–1993), узначальваў кафедру гісторыі беларускай мовы і дыялекталогіі (1994–2013). Выкладчык, кіраўнік, паэт, калега, ён заўсёды кіраваўся маральнымі каштоўнасцямі, што сталі радкамі верша

*Дабро, спагада...*

*З імі трэба жыць.*

*Пра чуласць, чалавечнасць варта помніць,  
каб у хвіліны, што гарчаць слязой,  
свой кожны крок, свой кожны след  
выразна вызначыць маглі вы.*

Два гады (1994–1996) Мікола Аляхновіч працаваў лектарам роднай мовы на Вугоршчыне, у Будапешцкім універсітэце імя Л. Этвеша. Прафесар Андраш Золтан (у той час загадчык кафедры рускай мовы Інстытута славістыкі Будапешцкага ўніверсітэта) узгадвае, як ужо ў далёкім 1993 г. выправіўся ў Браціславу на Міжнародны з'езд славістаў і з намерам пазнаёміцца з беларускімі калегамі, якія маглі б парэкамендаваць каго-небудзь выкладаць беларускую мову ў Будапешцкім універсітэце імя Л. Этвеша. З успамінаў Андраша Золтана: «Умовы мы маглі прапанаваць не вельмі добрыя, г. зн. неканкурэнтаздольныя, скажам, з заходнімі ўніверсітэтамі. Але ў тыя часы я думаў, што для маладога выкладчыка гэта магла быць нейкая магчымасць пабыць у іншым асяродку. Таксама задача была незвычайная, паколькі беларуская мова выкладалася не паўсюль на агульнаславянскіх кафедрах у свеце. Пазнаёміўся з групай маладых тады калег з Брэста, у тым ліку і з Міколам Аляхновічам. Расказаў яму пра сваю ідэю, просьбу. Мы раз'ехаліся. У мяне былі яго каардынаты. І калі я ўжо быў упэўнены, што месца для беларускага лектара існуе, я яму пазваніў і сказаў: “Прысылай!” Праз пэўны час Мікола Аляхновіч паведаміў, што прыедзе сам. (Аказалася, не так проста знайсці першага лектара для Буда-

пешцкага ўніверсітэта, і Мікола Аляхновіч, як чалавек абавязковы, прыехаў сам.)».

Мікола Аляхновіч прымаў удзел у дзяржаўных праграмах фундаментальных і прыкладных даследаванняў, у шматлікіх рэспубліканскіх і міжнародных канферэнцыях, кангрэсах і з'ездах славістаў. Ён жыў словам і дзеля слова:

*Да слова слова, да радка радок –  
узорваю старанна ліст паперы.  
Трымаю сілы на жыццёвай веры,  
што будзе рунь, дзе быў адвечны ток.*

Кандыдат філалагічных навук Мікола Мікалаевіч – аўтар больш за 200 навуковых і навука-метадычных прац, у тым ліку падручнікаў і вучэбных дапаможнікаў для вышэйшай школы, па лексіцы і фразеалогіі беларускай і іншых еўрапейскіх моў, гісторыі мовы, дыялекталогіі, лінгвакраязнаўстве і лінгвакультуралогіі: Беларуская мова : вучэб. дапам. для падрыхт. аддз-ня. Мінск, 1986 (у суаўтарстве); Дыялектны слоўнік Брэстчыны. Мінск, 1989 (у суаўтарстве); Практыкум па беларускай мове для нефілалагічных факультэтаў. Мінск, 1993 (у суаўтарстве); Фразеология белорусского языка: становление системы, семантико-смысловые отношения. *Studia Slavica Hung.* 1994. № 39. С. 203–219; *Fehérorosz [Беларуская мова] // Avilágnyelvei [Мовы*

*свету]*. Budapest, 1999. С. 386–399; Лінгвакультуралогія : давед. для студэнтаў філал. фак. Брэст, 2007 (у суаўтарстве).

Мікола Аляхновіч быў старшынёй Брэсцкага абласнога аддзялення грамадскага аб'яднання «Саюз беларускіх пісьменнікаў», галоўным рэдактарам літаратурнага альманаха «Жырандоля».

Першая паэтычная публікацыя выйшла на старонках літаратурна-мастацкага часопіса «Маладосць» у 1976 г., затым вершы друкаваліся на старонках рэспубліканскіх перыядычных выданняў, у тэматычных зборніках, школьных хрэстаматыях, у кнізе паэзіі «Дзядзінец», альманаху «Жырандоля». У 2006 г. выйшаў першы зборнік паэзіі «Жыццёвае веры прадзіва», потым былі «Святло дарогі» (2010), «Вясновы роздум» (2020). У 2013 г. пабачыў свет зборнік яго перакладаў «Такая тонкая размовы ніць» – пераклады з украінскай, польскай, рускай, вугорскай моў.

Мікола Аляхновіч жыў з Радзімаю і для Радзімы:

*Родны край мой!  
Радзіма-маці!  
У паклоне нізкім хілюся  
і жыццём прысягаю:  
спяваць мне  
песню вернасці Беларусі!*

*Лена Леванцэвіч,  
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,  
дацэнт кафедры беларускай філалогіі  
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна,  
Ларыса Станкевіч,  
кандыдат філалагічных навук, дацэнт,  
выкладчык Будапешцкага ўніверсітэта імя Л. Этвеша*

## 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 (пастаноўка 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 05.06.2023. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 21,62. Ул.-выд. арк. 17,08. Тыраж 100 экз. Заказ № 181.

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.