

Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта

Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар
А. М. Сендзер

намеснік галоўнага рэдактара
С. М. Севярын

адказны рэдактар
У. А. Сенькавец

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

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

Адрас рэдакцыі:
224016, г. Брэст,
бульвар Касманаўтаў, 21
тэл.: +375-(162)-21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
з снежня 1997 года

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ ПЕДАГОГІКА ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць два разы ў год

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

№ 1 / 2021

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 01.04.2014 № 94 у рэдакцыі загада Вышэйшай атэстацыйнай
камісіі Рэспублікі Беларусь ад 16.02.2021 № 36 (са змяненнямі,
унесенымі загадамі ВАК ад 16.03.2021 № 65,
09.04.2021 № 105, 28.04.2021 № 121)

часопіс «Веснік Брэсцкага ўніверсітэта»
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў
па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

ЗМЕСТ

ФІЛАЛОГІЯ

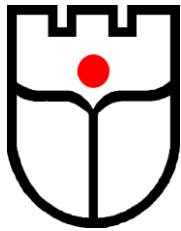
Писарук Г. В., Філософ В. Н. Сравнения в рассказе Д. Рубиной «Все тот же сон...».....	5
Максімовіч В. А. Эстэтыка-аксіялагічныя асновы літаратурнага канона Максіма Багдановіча	12
Бут-Гусаім С. Ф. Анамастыкон зборніка А. К. Сержпугоўскага «Казкі і апавяданні беларусаў-палешукоў»	22
Воран І. А. Асаблівасці беларускага акрасанета ў сучаснай паэзіі.....	33
Смаль В. Н. Автобиографический дискурс в художественном пространстве литературного произведения .	39
Садко Л. М. Рэпертуарныя мадэлі Г. Гейнэ і Ф. Шылера ў перакладах М. Багдановіча	46
Буднік В. А. Канцэптуальнасць, героі і нараталагічныя асаблівасці рамана «Чакай у далёкіх грывнях» І. Пташнікава	51
Андрэева А. У. Гіпера-гіпанімічныя адносіны ў турыстычнай тэрмінасістэме сучаснай беларускай мовы ..	57
Сидорович З. З. Современная женская проза: к постановке проблемы	66
Пристапа Н. Н. Структурные особенности языковой формы кредитной лексики в старорусском языке	73
Сидоревич-Стахнова О. В. Прагматический потенциал испанской грубой лексики в ситуациях бесконфликтного общения.....	79
Караткевіч В. І. Монстр як увасабленне «інакшасці» (на прыкладзе твораў беларускай драматургіі канца ХХ ст.)	85

ПЕДАГОГІКА

Будько Т. С. Развитие представлений о множестве у детей старшего дошкольного возраста	91
Казаручик Г. Н. Формирование основ коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-творческой деятельности	99
Ковалевич М. С. Личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в области образования: методология исследования	109
Миллюнец А. Ч. Организационно-деятельностная модель формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектовщика.....	119
Сендер А. Н., Соколова Т. В. Идеологическая и воспитательная работа с обучающимися Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина в Год народного единства	126
Ярмох Э., Ковальчук Т. А. Педагогические аспекты безопасности образовательного процесса	139
Нестерчук Г. В., Дмитрачкова Л. Я. Личность педагога как фактор формирования развивающей образовательной среды (55-летию научной деятельности В. Ф. Сатиновой посвящается)	147
Васюковіч Л. Я. Вучэбны тэкст школьнага падручніка па беларускай мове як універсальны тып тэксту... ..	152
Хуторова М. Н. Методика управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел	161
Александрович Т. В. Развитие вербальной креативности у детей дошкольного возраста на основе «Грамматики фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари	168

ПСІХАЛОГІЯ

Медведская Е. И., Певзнер М. Н., Петряков П. А. Телевидение и Интернет: восприятие и понимание молодыми людьми новостей из разных типов СМИ	177
Былинская Н. В., Ковпанько М. А. Психологические особенности профессиональной адаптации военнослужащих.....	185
Лукекина Е. А., Бондаренко М. С. Социальные и личностные особенности женщин в ситуации репродуктивного выбора	193
Черепанова И. В., Куликова В. В. Стратегии конфликтного поведения в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих	202
Москалюк В. Ю. Взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения	211
Яценко Т. Е. Виктимность современных подростков в различных системах отношений в условиях применения вариативных форм виктимизирующих воздействий	220



Vesnik

of Brest University

Editorial Board

Editor-in-chief
A. M. Sender

Deputy Editor-in-chief
S. M. Sevyaryn

Managing editor
U. A. Senkavec

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

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

Editorial Office:
224016, Brest,
21, Kosmonavtov Boulevard
tel.: +375-(162)-21-72-07
e-mail: vesnik@brsu.brest.by
Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued twice a year

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

№ 1 / 2021

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from April 01, 2014 nr 94 as revised by the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from February 16, 2021 nr 36 (with the amendments made by the orders of Supreme Certification Commission from March 16, 2021 nr 65, April 09, 2021 nr 105, April 28, 2021 nr 121) the journal «Vesnik of Brest University. Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology» was included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in philological, pedagogical and psychological sciences

CONTENTS

PHILOLOGY

Galina Pisaruk, Vera Philosoph. Comparison in the Story by D. Rubina «It's the Same Dream...».....	5
Valery Maksimovich. Aesthetic and Axiological Foundations of the Literary Canon of Maksim Bahdanovich	12
Svyatlana But-Gusaim. Onomasticon of the Collection of Stories by A. K. Serzhputovsky «Tales and stories by Belarusian Poeshuks».....	22
Iryna Voran. The Features of the Belarusian Akrosonet in Modern Poetry	33
Viachaslau Smal. Autobiographical Discourse in the Artistic Space of a Literary Work	39
Liudmila Sadko. Repertoire Models by H. Heine and F. Schiller in the Translation Works by M. Bahdanovich	46
Olga Budnik. Conceptuality, Characters and Narratological Features of the Novel «Wait in Distant Hryni» by I. Ptashnikau	51
Alesia Andreeva. Hypero-Hyponymic Relations in the Tourist Terminology of the Modern Belarusian Language	57
Zoya Sidorovich. Modern Women's Prose: to the Formulation of the Issue.....	66
Nina Prystupa. Structural Peculiarities of the Language Form of the Russian Credit Term System in the XIV – mid XVII Centuries.....	73
Olga Sidorevich-Stakhnova. Pragmatic Potential of Spanish Rude Lexic in Situations of Non-Conflict Communication	79
Viachaslau Karatkevich. Monster as an Embodiment of «Otherness» (as an Example of Belarusian Drama of the End of the 20th Century)	85

PEDAGOGICS

Tatsiana Budzko. Developing Concepts about the Set in Older Preschool Children	91
Galina Kazaruchik. Formation of the Basics of Communicative Culture in Children Senior Preschool Age in the Process Artistic and Creative Activity	99
Maria Kovalevich. Personal and Professional Development of the Future Education Specialist: Research Methodology	109
Antonina Miliunets. The Model of Formation of Logistic Competence of a Library Specialist.....	119
Anna Sender, Tatiana Sokolova. Ideological and Educational Work with Students of Brest State A. S. Pushkin University During the Year of National Unity	126
Edward Jarmoch, Tatiana Kovalchuk. Pedagogical Aspects of Security the Educational Process.....	139
Galina Nesterchuk, Liudmila Dmitrakhkova. The Teacher's Personality as a Factor of the Creation of the Developing Educational Environment (Dedicated to V. F. Satinova's 55th Anniversary of Scientific Activity).....	147
Liudmila Vasyukovich. Text of a School Textbook on the Belarusian Language as a Universal Type of Text.....	152
Marina Khutorova. Methodology of Guided Self-Learning in Informatics of Coursers of Educational Institutions of the Ministry of the Internal Affairs	161
Tatiana Aleksandrovich. Development of Verbal Creativity in Preschool Children on the Basis of «Grammar of Fantasy: an Introduction in the Art of Making up Stories» by J. Rodari	168

PSYCHOLOGY

Yelena Medvedskaya, Mikhail Pevzner, Pavel Petryakov. The Television and the Internet: Perception and Understanding of the News from Different Media by Young People	177
Natalia Bylinskaya, Marina Kovpanyko. Psychological Features of Professional Adaptation of Military Servants	185
Yelena Lupekina, Marina Bondarenko. Social and Personal Characteristics of Women in the Situation Reproductive Choice	193
Irina Cherepanova, Viktoria Kulikova. The Strategies of Conflict Behaviour in Marital and Child-Parental Relationships in Families of a Military Personell.....	202
Viktoria Moskaliuk. The Relationship Between Student Group Cohesion and Learning Motivation	211
Tatiana Yatsenko. Victimhood of Modern Adolescents in Different Relationship Systems under the Conditions of Application of Variative Forms of Victimization Impacts	220

УДК 81.42

Галина Васильевна Писарук¹, Вера Николаевна Философ²

¹канд. пед. наук, доц., доц. каф. общего и русского языкознания
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²учитель русского языка и литературы
Омеленецкой СШ Каменецкого р-на Брестской обл.

Galina Pisaruk¹, Vera Philosoph²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Russian Linguistics
of Brest State A. S. Pushkin University

²Teacher of Russian Language and Literature
of the Omelensky Secondary School of the Kamenetsky District of the Brest Region
e-mail: ¹p.i.sarukgv@yandex.ru; ²filjsof_vera@mail.ru

СРАВНЕНИЯ В РАССКАЗЕ Д. РУБИНОЙ «ВСЕ ТОТ ЖЕ СОН...»

Статья посвящена сравнению как одному из простейших изобразительно-выразительных средств в рассказе «Все тот же сон...» современного русского автора Д. Рубиной. К сравнениям авторы относят не только собственно сравнения, но и метафоры как скрытые сравнения, а также метафорические и метонимические эпитеты, сутью которых является переносное значение слов на основе скрытого сравнения. Дана подробная лингвистическая характеристика структурным особенностям сравнений, использованных в рассказе, описаны их функции.

Ключевые слова: художественный стиль, изобразительно-выразительные средства, сравнение, метафора как скрытое сравнение, метафорические и метонимические эпитеты, структурные особенности сравнений, функции сравнений, художественные образы, авторское мастерство.

Comparison in the Story by D. Rubina «It's the Same Dream...»

The article is devoted to comparison as one of the simplest pictorial and expressive means in the story «Still the same dream...» by the modern Russian author D. Rubina. The authors refer to comparisons not only as comparisons themselves, but also metaphors as hidden comparisons, as well as metaphorical and metonymic epithets, the essence of which is the figurative meaning of words based on hidden comparison. The authors of the article give a detailed linguistic description of the structural features of the comparisons used by D. Rubina in the story and describe their functions.

Key words: artistic style, visual and expressive means, comparison, metaphor as a hidden comparison, metaphorical and metonymic epithets, structural features of comparisons, functions of comparisons, artistic images, author's skill.

Введение

Дина Рубина – современный русский автор, пишущий в гуманистической традиции русской психологической прозы, ее книги пользуются спросом у читателей разных возрастов. В романах, повестях и рассказах Д. Рубиной по отношению к героям умело сочетаются любовь и насмешка, ирония и жалость, жизненная точность и жизненный абсурд.

Сюжет рассказа Д. Рубиной «Все тот же сон...» [1] незатейлив. Героиня, от имени которой ведется повествование, рассказывает, как, будучи подростком, играла со своим одноклассником Сенькой в сценах из пьесы А. С. Пушкина «Борис Годунов», а

через много лет она встречается со своим напарником по сцене, ныне режиссером Плоткиным, и узнает, что тот был влюблен в нее. Между тем тема этого рассказа серьезна – формирование личности, зарождение таланта, который сквозь тернии обыденности пробивается к звездам творчества. В лице рассказчицы несложно угадать саму писательницу – это придает рассказу особую искренность и доверительность.

Критики отмечают, что почти каждая строчка Д. Рубиной – изобретательно найденный, оригинальный образ, созданный с помощью самых разных изобразительно-выразительных языковых средств. Поскольку сегодняшний филологический дискурс

ориентирован преимущественно на исследование метафоры и метонимии, которые трактуются как основы тропической системы, нам показалось интересным выяснить, как в создании авторской оригинальности участвует сравнение – распространенное изобразительно-выразительное средство в текстах художественного стиля, которое при этом считается одним из простейших средств.

В рассказе Д. Рубиной «Все тот же сон...», по нашим подсчетам, около 50 сравнений. Условно разделим рассказ на части, чтобы в дальнейшем, приводя примеры сравнений, ссылаться на номер части рассказа и анализировать частотность употребления сравнений в той или иной части рассказа.

Часть 1 (1) – знакомство с героями рассказа (самой рассказчицей, учительницей Бабой Лизой и учащимся Сеней Плоткиным) и завязка – распределение ролей в будущем спектакле по пьесе А. С. Пушкина.

Часть 2 (2) – репетиции спектакля.

Часть 3 (3) – разговор Сеньки и рассказчицы, во время которого она понимает, что ее одноклассник – талантливый актер, а она – *никчемная декламаторша*.

Часть 4 (4) – беседа девочки-повествовательницы с родителями.

Часть 5 (5) – рассказ о том, как проходил спектакль.

Часть 6 (6) – встреча девочки-рассказчицы с режиссером Плоткиным через 15 лет.

Квалификация сравнений как исходная позиция анализа их роли в рассказе Д. Рубиной «Все тот же сон...»

Как известно, сравнение в языке – это словесное сопоставление одного предмета или явления с другим по какому-либо признаку, основанное на их сходстве. Структура сравнения как логической операции, оформленной вербально, представлена тремя компонентами: сравниваемое (субъект сопоставления), сравнивающее (объект сопоставления), основание сравнения – признак, на основании которого устанавливается сходство. Таким образом, сравнение как минимум всегда двучленно. Кроме того, во многих сравнительных конструкциях выделяют оператор – связующий элемент (союз, предлог, частицу и т. п.). В сравнительной конструкции эксплицитно или частично

имплицитно должны быть представлены все компоненты этой структуры, иначе она не будет являться сравнением. Основная задача сравнений – зримо или скрыто пояснить одно явление через другое [2].

Одни исследователи относят сравнение к тропам, если предмет сравнивается с предметом, и это называют прямым сравнением. Другие считают, что если сравниваются не предметы, а понятия через предметы или понятия через другие понятия, то это является образным сравнением, и тогда это можно назвать фигурой речи. В процессе анализа рассказа Д. Рубиной мы будем относить к сравнениям и прямые сравнения предметов (тропы), и сравнения предметов с понятиями или понятий с понятиями (фигуры речи).

В литературоведении существует проблема дифференциации сравнения и метафоры. В одних исследованиях это разные изобразительно-выразительные средства, в других сравнение тесно связывается с метафорой, утверждается, что в создании образных сравнений неизбежно принимают участие механизмы метафоризации и метафора является имплицитной сравнительной конструкцией, где есть только субъект сопоставления, но опущены и только подразумеваются и объект сопоставления, и основание, и оператор. Метафора, по сути, это всегда тождество двух предметов или явлений как результат сравнения (работы А. Вержбицкой, Н. Д. Арутюновой, М. И. Черемисиной, М. Н. Крыловой, А. Е. Камышовой и др.). Метафору в качестве скрытого сравнения мы тоже включили в анализ.

К изобразительно-выразительным средствам сравнительного характера при анализе рассказа мы будем относить и метафорические, и метонимические эпитеты – образные определения, сутью которых является переносное значение слов на основе скрытого сравнения.

Способы грамматического оформления сравнений в рассказе Д. Рубиной «Все тот же сон...»

В рассказе налицо структурное разнообразие сравнений: они выражаются и одним словом, и словосочетанием, и придаточным оборотом, и самостоятельным предложением, и даже сложным синтаксическим целым.

Самый употребляемый в рассказе тип сравнений – это союзные сравнительные конструкции. В первую очередь это сравнительные обороты с союзом *как* в роли оператора, в этом случае сравнения состоят из двух присоединенных друг к другу слов. Именно этот тип сравнений исследователи выделяют как самый распространенный тип сравнения в современном русском языке (около 40 %), при этом оператор – сравнительный союз *как* – общепризнанно считается семантически невыразительным. Например, *2 дед скакал, как кузнечик, на костыле; 3 болонка, растрепанная, как хризантема; 4 завертелась, как космонавт в центрифуге; 4 всплыло мамино лицо, как бледная луна; 5 вился вокруг меня, как хромой шаман; 5 сцена скакала, как речушка по камням* и др. Таких сравнений в тексте рассказа более 20. В основном это сравнение действий: *скачет, как скачет кузнечик; завертелась, как вертится космонавт в центрифуге; вился, как вьется хромой шаман* и т. д.

Есть в тексте сравнение, где союз *как* использован автором в значении «в качестве»: *5 костыль был занесён как Божья кара; 5 последние слова он выкрикнул как проклятье*.

Прямых сравнений с другими союзами (*словно*) в рассказе два: *4 туча слов, словно рой пчел; 5 проговорил негромко, внятно, словно вбивая каждое слово*.

Союз *словно* употребляется автором также при описании резкого изменения психического состояния героев в приглагольном сравнительном обороте: *5 Сенька отскочил, словно только и ждал этого; 5 Баба Лиза булкнула, словно утонула*.

Использует автор *словно* в качестве частицы в предложении сравнительной семантики: *5 на речушке словно плотины ставили*. Есть сравнение, включающее частицу *прямо*: *3 я старика так любить начал, прямо как себя*.

Есть метафорическое сравнение с пропущенным оператором: *Сенька на сцене закручивал неслышанную пружину – Сенька на сцене (будто, словно) закручивал неслышанную пружину*.

Одна из самых распространенных в языке разновидностей несоюзных сравнительных конструкций – это сравнения, выраженные существительными в творитель-

ном падеже. В рассказе таких сравнений два: *5 голос звучал козлиным тенорком; 5 платье колоколом*.

Есть в тексте гибридные тропы. Это, во-первых, генитивные метафорические сравнения, включающие субъект сравнения в родительном падеже: *1 зуд благородной деятельности, 1 ипана большого полета, 1 хомут постылой роли, 4 подстрочник страстно мычащей души, 4 химера моей порочности, 5 райские куци пушкинских строк, 6 Пимен – рычаг всей драмы*.

В таких сравнениях обязательным компонентом является оценочность, передача субъективного восприятия описываемых фактов. Например, объекты сравнения: *зуд – ‘беспокойство, нестерпимое стремление к чему-либо’ [3, т. 1, с. 624], химера – ‘перен. неосуществимая, несбыточная и странная мечта, фантазия’ [3, т. 4, с. 598], хомут – ‘перен. обязанности, связанные с каким-либо положением, деятельностью человека и обременительные для него’ [3, т. 4, с. 619],*

Во-вторых, к гибридным тропам можно отнести эпитеты, построенные на скрытых сравнениях. В тексте рассказа одни из них с генетической точки зрения являются общеязыковыми (их несколько): *5 ватная пауза, 5 гробовое молчание зала, 5 бычий взгляд, 5 оловянный зрачок*. Другие представляют собой индивидуально-авторские новообразования, выразительность которых создается за счет метафоризации и метонимизации: *4 страстно мычащая душа, 5 пластилиновые губы, 5 температурный вид, козлий тенорок, 5 тугодумная башка, 6 каучуковые булочки*. Такие яркие, «озаряющие» определения не могут не запомниться читателю.

К одной из самых структурно сложных разновидностей сравнительных конструкций исследователи относят полные придаточные предложения со значением сравнения. Такие в тексте тоже есть: *1 Уголок носового платка выглядывал из выреза, словно за пазухой сидел и дрожал маленький испуганный поросенок*. В этом предложении сравнительная семантика носит ирреальный характер.

Автор использует сравнение с использованием формы сравнительной степени прилагательного, эта разновидность является основной с точки зрения морфоло-

гии, т. к. для ее создания существует особая система грамматических форм. В тексте Д. Рубиной к этой форме присоединена придаточная предикативная часть: *5 мне потребовалось усилие, не меньшее, чем если бы я, с парашютом за спиной, шагнула в тошнотворную бездну* – так автор создает особое развернутое сравнение.

Есть развернутые сравнения реальной сравнительной семантики, которые выражены целыми фрагментами текста. Их 4, приведем в качестве примера только один: *5 Пимен молчал. Я уже хотела повторить вопрос, но он поднял голову, уставился на меня тусклым оловянным зрачком. Такие глаза бывали у нашей больной соседки после эпилептического приступа.*

Есть развернутые отрицательные сравнения, построенные по типу «не – а», когда один предмет противопоставляется другому, а не объединяется с ним: *3 Это не Сенька – шпана и неуч... это талант его пробудился; 5 Он и не Сенька вовсе, а старый старик, больной, хромой...* Эти сравнения всегда полны экспрессии.

Как видим, в писательском инструментарии Д. Рубиной есть сравнительные конструкции самых разных грамматических форм, что позволяет автору создать в своем рассказе незабываемые для читателя образы.

Функции сравнений в рассказе Д. Рубиной «Все тот же сон»

Автор использует сравнения в тексте рассказа с разными целями.

Сравнения делают более зримыми представляемые образы героев рассказа. Так, в начале рассказа автор описывает внешность учительницы литературы: *1 Из-за страшной занятости Баба Лиза уже лет двадцать не могла выкроить минутку, чтобы взглянуть на себя в зеркало и убедиться, что время, увы, не стоит на месте. Только этим можно было объяснить пунцовый маникюр на ее дутых старческих пальчиках и глубокие вырезы на платьях. Ее пухлая шея перетекала в мощно отлитый бюст, который, в свою очередь, плавно переходил в колени.* Далее автор представляет читателю маленькую деталь: *1 В углублении выреза, ущемленное бюстом, неизменно выглядывало поросячье ушко носового платка.* Это сравнение в статусе метафоры ярко дополняет внешность учительницы. В ходе

рассказа автор еще дважды повторяет сравнение носового платка с маленьким поросенком за пазухой Лизаветсемённой: при распределении ролей: *2 Баба Лиза вытянула из выреза платок за поросячье ухо*, затем перед выходом на сцену героев спектакля у учительницы: *5 Уголок носового платка выглядывал из выреза, словно за пазухой сидел и дрожал маленький испуганный поросенок.*

Примечательно автор описывает и голос пожилой учительницы-гипертонички: Она *булькала*. В этом случае метафора, включающая сравнение (*1 булькала, как суп в кастрюле на тихом огне*), представляет оценку голоса учительницы рассказчицей (автором). Это слово – *булькала* – используется в тексте рассказа шесть раз, в т. ч. и в словах Семена Плоткина о своем будущем: *6 Буду булькать, как Баба Лиза.* Эта характеристика себя будущего в речи Плоткина-режиссера встраивается в ряд *6 Я старый хрен. Смотри, половины зубов нет. Скоро буду булькать, как Баба Лиза*, что в устах Семёна обозначает возраст, когда уже о творчестве не думают, поэтому Бабу Лизу Семёну *6 жалко, старенькая... булькает...*

Так с помощью сравнений создается психологический портрет выгоревшей на работе учительницы, которая *1 Тянула, как напряженный вол, две ставки и общественную нагрузку...* Боясь, *1 что дети повесят на нее гроздь внуков* (еще одна метафора со скрытым сравнением). Этот образ педагога вызывает не только у Семёна, но и у читателя чувство жалости: у педагога нет высоких целей, нет заинтересованности в работе; спектакль, который учительница ставит с учащимися, является для нее рядовым школьным мероприятием, а не возможностью с его помощью привить учащимся любовь к литературе или раскрыть их способности.

При создании главного образа рассказа – Сеньки Плоткина – автор тоже использует яркие сравнения, однако уже не для описания внешности (описания внешности героя в рассказе нет), а для представления поведения и внутреннего мира подростка. Сенька *1 чуть ли не с первого класса, как боевой самолет, всегда был «на вылете».* Авторское сравнение подростка с боевым самолетом помогает читателю с начала знакомства полюбить ершистого паренька и

увидеть, что Сенька – нестандартная личность, он находится в постоянном движении, в развитии, в вечном поиске. Связь самолета и Сеньки прослеживается на протяжении всего рассказа с помощью выражения *на вылете*. Сначала речь идет о том, что Плоткин вечно был в центре скандалов, за что мог быть исключен из школы. Об этом ему напоминают Баба Лиза и завуч Захар Захарыч. В конце рассказа мы снова видим Плоткина *на вылете*: став известным режиссером, герой остался прежним Сенькой, который по-прежнему в поиске, а значит, в конфликте с рутинной и серостью. Об этом говорит его фраза: *6 Я и сейчас на вылете, у меня напряженные отношения с Главным*.

Еще одно скрытое сравнение (метафора), используемое для представления образа Сеньки, – то, что он *1 шпана большого полета*. Шпаной презрительно называют мелких или малолетних хулиганов, таким Плоткина и считали в школе. Птицей высокого (большого) полета именуется человек, выделяющийся чем-либо из множества других людей. Выражение *шпана большого полета* основано на скрытом сравнении птицы и шпаны, и это дает возможность читателю уже при первом знакомстве с героем увидеть и понять двойственность его натуры: с одной стороны, это обычный хулиган-школьник, с другой – неординарная личность, стремящаяся к самовыражению.

Употребление метафорического оборота в предложении *1 Сеньке, как и мне, ничего не оставалось делать, как сунуть голову в хомут постылой роли* помогает читателю понять, с каким трудом Сенька, подобно коню, понукаемому кнутом, берется за непонятное и чуждое ему дело. Это выражение вложено автором в речь девочки-повествовательницы, поэтому оно играет выразительную функцию: выражает авторскую оценку и авторское восприятие настроения, с которыми Сенька и его одноклассница взялись за выполнение поручения Бабы Лизы.

Главная мысль рассказа вербализована с помощью отрицательного сравнения, выраженного сложным предложением *3 Это не Сенька – шпана и неуч, книгу в руки не бравший, – протестовал против исторической несправедливости, это талант его пробудился и требовал правды*. Это от-

рицательное сравнение демонстрирует метаморфозу в развитии неординарного подростка. Для наглядности описания игры Сеньки Плоткина на сцене, его мастерства перевоплощения в пушкинского летописца Пимена автор использует несколько сравнительных оборотов разных грамматических конструкций: *Сенька 5 вился, как хромой шаман, закручивал неслыханную пружину; 5 уставился на меня тусклым оловянным зрачком – такие глаза бывали у нашей больной соседки после эпилептического припадка; 5 проговорил негромко, внятно, словно вбивая каждое слово в мою тугодумную башку; 5 Он и не Сенька вовсе, а старый старик, больной, хромой – не торопился; 5 Сидит в образе по самую макушку, как гвоздь, вбитый по самую шляпку*.

Сравнения, которые использует автор при характеристике тринадцатилетней девочки – героини рассказа – имеют другую функцию: они участвуют в самооценке действий героини, и через это раскрывается образ самокритичной девочки-подростка. Уже в самом начале рассказа она признается, что ее охватил *1 зуд благородной деятельности*. Желание делать нечто доброе и великое в этом мире сравнивается с зудом, и уже с первых строк рассказа мы догадываемся о несостоятельности и тщетности подобной деятельности подростка. В дальнейшем читатель видит, что вся театральная судьба героини ограничивается словами талантливого партнера *3 Мешаешь, Григорий*. Недаром самокритичная повествовательница сравнивает свою игру в школьном спектакле с бессвязной болтовней птички: *4 Пролетела за окном птичка майна – афганский скворец, уселась на ветку ближнего дерева и проговорила что-то бойко и убедительно. Она, как и я, хорошо артикулировала*.

Антагонизм сравнений при описании хода спектакля помогает читателю понять, как по-разному играют свои роли Сенька и рассказчица: сцена *5 Катилась легко только на моих репликах и монологах, как речушка по камням. Когда в диалог вступал Пимен, на речушке словно плотины ставили – она делалась глубже, полноводнее, огромные валуны ворочались силами подводных течений, целая жизнь происходила там, на дне слов и фраз*. Мы видим легковесность актерской игры и отношения к пушкинскому герою рассказчицы и глубину

восприятия образа Пимена Сенькой. Голос и выражение лица повествовательницы во время постановки описываются с помощью двух эпитетов, построенных на скрытых сравнениях: *козлий тенорок* и *пластилинновые губы*.

Казалось бы, самокритичная повествовательница – полная противоположность творческой натуре Сеньки Плоткина, однако язык рассказа побуждает читателя думать, что девочка далеко не бесталанна, просто ее талантливость находится в другой сфере – сфере литературного творчества. Сравнения в речи повествовательницы характеризуют ее как человека, который умеет видеть мир образно и умеет передать это словами: *3 Мимо нас протрусила болонка, расстрепанная, как хризантема. 5 Жизнь во мне оборвалась, сердце остановилось, разум померк. 5 Мне потребовалось усилие, не меньшее, чем если бы я, с парашютом за спиной, шагнула в тошнотворную бездну.* Из слов самой повествовательницы становится известно, что она стала писательницей и уже с высоты писательского опыта мастерски, с помощью явных и скрытых сравнений, опять-таки самокритично изображает муки творчества, когда *4 Туча слов, словно рой пчел, налетает* и необходимо вывести на бумагу *приблизительный подстрочник страстно мычащей души*.

Автор использует сравнения не только для создания ярких образов героев, не только для сравнения образов героев, но и для сравнения разных миров взрослых и детей – закостеневшего стандартизированного мира взрослых с наивным и чистым миром подростков, где пока еще есть место духовности. Не только учительница Баба Лиза не понимает своих учеников. Родители девочки не понимают ее, там нет и надежды на духовную связь. В четвертой части рассказа, где описан бурный разговор родителей с поздно пришедшей домой девочкой, мама представлена всего лишь *4 бледной луной*, вглядывающейся в жизнь и чувства ребенка из-за плеча отца. Девочка *вертится* перед родителями, *4 как космонавт в центрифуге*. Неслучайно после разговора с родителями она *4 как-то сникла, охладела к репетициям и роль постылого Самозванца* влочила халатно – так грузчик мебельного магазина тащит чужое пианино, нисколько не заботясь о том, что угол инструмента по-

царапается о дверной косяк. Это развернутое сравнение ясно показывает, как взрослые (в данном случае родители) своим непониманием собственных детей могут убить в мятущейся душе подростка стремление к осмыслению своей роли в жизни. К таким людям относится и *5 благостный старичок* – дедушка Сеньки (Сенька называет его ласково – *2 дедка, 3 дедка мой*), который *5 так и не понял, зачем внук утащил из сарая костыль*. Вероятно, он и на спектакль пришел, чтобы увидеть на сцене свой костыль. Триумф внука остался за пределами понимания умудренного жизненным опытом человека.

В третьей части рассказа, где повествуется о том, как девочка-повествовательница и Сенька *3 пытались разобраться сразу во всем – в правде и лжи, в добре и зле, в жизни, в литературе, в Пушкине, в театре*, автор трижды представляет читателю описание осенней погоды, причем природа у Д. Рубиной неразрывно связана с движениями человеческой души. Вот героиня вышла из дома и увидела Сеньку. Прозглая осенняя погода описана с помощью развернутого метафорического олицетворения, представляющего, по сути, описание стандартной осенней ситуации: *3 Холодный ветер врывается в темные переулки, шебаршил по тротуарам сухими листьями, рылся в куче сора, сметенного дворником*. Второе описание пейзажа опоэтизировано, природа как будто бы почувствовала мятущуюся души подростков: *3 Где-то в глубокой промозглой тьме высоко над нашими разгоряченными лбами испуганно шуришала сухими листьями чинара. Дождик принимался крапывать и снова запинаясь, обмирая...* Эпизод разговора Сеньки и рассказчицы, во время которого она в конце концов понимает, что ее одноклассник – талантливый актер, а она – никчемная декламаторша, завершается опять-таки описанием осенней погоды, но теперь уже как будто бы и мятущаяся погода получила разрешение (разрешиться в значении ‘прийти к какому-либо решению, закончиться, завершиться каким-либо образом’ [3, т. 3, с. 630]): *3 Осенний дождик долго готовил свои ударные инструменты: вначале, робко запинаясь, шуришала метелки, пробормотал что-то маленький барабан, потом заторопился, зачастил и ухнул, наконец, ливень, гулко уда-*

рившись о крыши, о листья чинар... Грохнули где-то литавры осени, запели водосточные трубы, ветер разом стих, и темные двory, одетые певучим дождем, вздохнули мокрою землей. Сравнение осеннего дождя с оркестром не является авторским образом, но органично вплетается в контекст рассказа, проводя параллель изменений в природе с изменениями во внутреннем состоянии героев. Это говорит о художественном мастерстве Д. Рубиной.

В тексте рассказа сравнения использованы автором неравномерно. Больше всего сравнений в двух частях рассказа: в первой части (8 сравнений) и в пятой части, где говорится о том, как проходил спектакль (более 20 сравнений). Это объяснимо: в начале повествования автор знакомит читателя с героями, и ему важно субъективно-оценочно представить действующих в рассказе лиц, а в кульминации рассказа автор использует сравнения, чтобы читатель смог зримо представить картину талантливой актерской игры Сеньки Плоткина и аккуратную артикуляцию роли рассказчицей. В остальных частях рассказа сравнения менее частотны: при описании репетиции их 3, при передаче ночного разговора Сеньки и рассказчицы – 6, в последней части, описывающей встречу Сеньки Плоткина и повествовательницы, уже писательницы, их 3.

Заклучение

Сравнения в рассказе Д. Рубиной «Все тот же сон...», выраженные автором разными способами, создают портретную характеристику героев, описывают их психологические состояния, представляют пейзаж как фон действий героев, служат авторской оценке описываемого; включенные в речь героев, дополняют их речевой портрет. Суммируем: сравнения в рассказе выполняют две основные функции – описательно-изобразительную и оценочно-характеристическую.

Виртуозно пользуясь сравнениями разных грамматических конструкций, автор создает необычную образную систему: использует «внутриобразные» сравнения (с их помощью дает возможность читателю более глубоко понять образ того или иного героя), «межобразные» (при сравнении актерской игры Сеньки и девочки-повествовательницы) и даже сравнения «параллельных миров» (взрослых и детей, природы и внутреннего мира героев). Автор умело делает некоторые сравнения в языковом поле рассказа сквозными, повторяя их по несколько раз.

Несмотря на то что Дина Рубина утверждает: «Хороший писатель всегда врун в самом ослепительном смысле этого слова», когда читаешь рассказ «Все тот же сон...», и веришь в реальность описанного, любишь героев, и появляется желание убежать от рутины и косности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубина, Д. «Всё тот же сон...» [Электронный ресурс] / Д. Рубина. – Режим доступа: http://www.many-books.org/auth/12249/book/53325/rubina_dina_ilinechna/vse_tot_je_son. – Дата доступа: 20.01.2021.
2. Основы литературоведения : учеб. пособие / В. П. Мещеряков [и др.] ; под ред. В. П. Мещерякова. – М., 2000. – 378 с.
3. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., 1984.

REFERENCES

1. Rubina, D. «Vsiotot zhe son...» [Elektronnyj riesurs] / D. Rubina. – Riezhim dostupa: http://www.many-books.org/auth/12249/book/53325/rubina_dina_ilinechna/vse_tot_je_son. – Data djstupa: 20.01.2021.
2. Osnovy litieraturoviedienija : uchieb. posobije / V. P. Mieshchieriakov [i dr.] ; pod ried. V. P. Mieshchieriakov. – M., 2000. – 378 s.
3. Slovar' russkogo jazyka : v 4 t. / pod ried. A. P. Yevgien'jevoj. – M. : Rus. jaz., 1984.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 11.02.2021

УДК 1:316(476)(045)

Валерый Аляксандравіч Максімовіч*д-р філал. навук, праф., заг. Цэнтра філасофіі літаратуры і эстэтыкі
Інстытута філасофіі Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі***Valery Maksimovich***Doctor of Philology, Professor, Head of the Center for Philosophy of Literature and Aesthetics
of the Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus**e-mail: valery.maximovich@gmail.com***ЭСТЭТЫКА-АКСІЯЛАГІЧНЫЯ АСНОВЫ
ЛІТАРАТУРНАГА КАНОНА МАКСІМА БАГДАНОВІЧА**

На прыкладзе творчасці класіка беларускай літаратуры Максіма Багдановіча даследуецца роля літаратурнага канона ў эстэтычнай самаідэнтыфікацыі нацыянальнай літаратуры. Адзначаецца, што літаратурны канон выступае ў якасці стратэгіі культурнай ідэнтычнаці, адной з дзейных форм і важнай умовай складання культурнага сімвалічнага свету сэнсаў на грунце агульнакультурных каштоўнасцяў чалавецтва. Сцвярджаецца, што гісторыка-культурныя, мастацкія, анталогічныя, быццёвыя каштоўнасці і сэнсы, сабраныя ў паэтычным каноне Максіма Багдановіча, сталі важнай часткай духоўнага вымярэння, культурнай інтэграцыі, гарманізацыі сацыяльных адносін. Асаблівацю звароту паэта да кананічнай мастацкай формы прызнаецца замацаванне за ёю ролі сімвалічнага кансалідуючага знака-рэфрэнта, прызначанага фарміраваць «культурную свядомасць», прывіваць пачуццё агульнай эстэтызаванай этнакультурнай еднасці, служыць сродкам духоўнай інтэграцыі і нацыянальнай кансалідацыі грамадства.

Ключавыя словы: *паэтычны канон, літаратурная класіка, гісторыка-культурная камунікацыя, аксіялагічныя дамінанты культуры, эталон, інтэртэкстуальнасць, нацыянальна-культурныя каштоўнасці.*

Aesthetic and Axiological Foundations of the Literary Canon of Maksim Bahdanovich

On the example of works of the classic of Belarusian literature Maksim Bahdanovich, there is studied the role of literary canon in aesthetic self-identification of national literature. It is noted that the literary canon acts as a strategy of cultural identity, one of the effective forms, and important condition of formation of the cultural symbolic world of meanings funded by the general cultural values of humankind. It is stated that historical, cultural, artistic, ontological, existential values and meanings explicated in the poetic canon of Maksim Bahdanovich became an important part of spiritual dimension, cultural integration, harmonization of social relations. A distinctive feature of the poet's appeal to the canonical art form is securing for it the role of a symbolic consolidating referential sign designed to form a «cultural consciousness», to instill the sense of general aesthetized ethnocultural unity, to serve as a means of spiritual integration and national consolidation of society.

Key words: *poetic canon, literary classics, historical and cultural communication, axiological dominants of culture, standard, intertextuality, national and cultural values*

Літаратурная класіка ўяўляе сабой адмысловы культурастваральны і каштоўнасны кангламерат, які валодае невычэрпным кагнітыўным, эўрыстычным, эстэтычным патэнцыялам, задае пэўны алгарытм светаўспрымання, акрэслівае магчымыя кірункі развіцця сацыякультурных сфер грамадства. Гэта асабліва важна ў сітуацыі перажывання крызіса каштоўнасцей, дэвальвацыі маральных імператываў, якія павінны складаць аснову грамадскай жыццядзейнасці. У класічных мастацкіх творах пазачасавыя эстэтычныя каштоўнасці знайшлі сваё найбольш змястоўнае ўвасабленне. Яны закліканы выражаць універсальныя сэнсы, глыбінныя духоўныя асновы чалавечага быцця, што забяспечвае іх патэнцыйна магчымае і

рэальнае ўспрымання і разуменне ў кантэксце функцыянавання знакава-сімвалічных комплексаў і камунікатыўных асяроддзяў.

Пераканаўчым сведчаннем умацавання светапоглядных і духоўна-маральных асноў сучаснага грамадства можа служыць паэтычная спадчына класіка беларускай літаратуры Максіма Багдановіча. Паэт стаў заканадаўцам эстэтычнага паэтычнага канона дзякуючы акультурацыі сусветнага мастацкага і філасофскага вопыту з апорай на нацыянальны культурны кантэкст. М. Багдановіч, калі меркаваць па фармальна-зместавай скіраванасці яго творчасці, з'яўляецца прыхільнікам сімвалічнага паэтычнага канона, створанага на аснове мастацкага сінтэзу розных культурных светаў, узораў све-

табачання і светаадчування. Мастацкія карціны, створаныя яго творчай фантазіяй, маюць у сваёй аснове містычную, сімвалічную накіраванасць і нагадваюць паэтычнае адкрыццё, у якім увасоблены духоўны свет быцця. Для Багдановіча не мае вялікага значэння, што становіцца прадметам яго мастацкіх рэфлексій, – свет прадметны, рэальны або выдуманы, створаны яго фантазіяй ці запазычаны з розных кніжных крыніц. Абодва яны валодаюць аднолькавай ступенню рэальнай прадстаўленасці, унушальнасці з прычыны таго, што маюць суб'ектыўную прыроду свайго паходжання.

Паэт творыць пераважна па законах ікананічнай традыцыі, у якой няма нічога выпадковага, і кожны вобраз, нават драбнюткія дэталі, заключаюць у сабе пэўны сімвалічны сэнс. Вось чаму для яго сутнасна важнае значэнне набывае ідэя сінтэзу, аб'яднальнай арганічнай сувязі пазнавальнага ўніверсуму культуры, які для паэта існуе рэальна. І сама кніга М. Багдановіча «Вянок» будзеца па прынцеце адкрыцця, дзе кожны спрактыкаваны чытач як бы ідэнтыфікуе свой духоўны вопыт, вывярае яго па ім і папаўняе страчаныя і адсутныя звёны з дапамогай апошняга. Можна меркаваць, што Багдановіч ставіў сабе ўтапічную задачу стварыць саборны паэтычны канон розных культур і цывілізацый, які ў сваёй сукупнасці мог бы сведчыць аб адзіным «каранёвым» пачатку станаўлення сусветнай духоўнай культуры. Тым самым ён падкрэсліваў ідэю духоўнага адзінства чалавечых культур і сакральных гісторыка-культурных сімвалаў, застылых у кананічных формах. Вось чаму і ў самой кнізе «Вянок» даволі моцны кананічны пачатак, праз які выразна праступае жаданне паэта стварыць паэтычны «канон канонаў», што заключае ў сабе тэзаўрус ўсёй культуры і замыкае на сабе ўвесь яе сэнс, здольны бясконца ўзбагачацца новымі інтэрпрэтацыямі.

Зварот М. Багдановіча да кананічных форм верша мае сваю і псіхалагічную, і культуралагічную, і гісторыка-культурную абумоўленасць. Нямецкі даследчык Ян Асман у сваёй кнізе «Культурная памяць: Письмо, память о прошлом и политическая идентификация в высших культурах древности», аналізуючы праявы канона ў старажытным мастацтве, звяртае ўвагу на фармальную напружанасць канона як інстру-

мента пабудовы выверанай формы і яго арыентаванасць на ідэальны ўзор, на стварэнне дасканалага тэкста: «У якасці інструмента канон служыць арыентацыі, ён дапамагае будаваць дакладна, гэта значыць прама і суразмерна, у пераносным сэнсе – дзейнічаць у адпаведнасці з нормай. Канон – нарматыўны інструмент, які не толькі ўстанаўлівае, што ёсць, але і прадпісвае, што павінна быць» [1, с. 138].

Адно са значэнняў слова *канон* – узор, таму ў пэўных кантэкстах канон і класіка – сінонімы. Канон прадугледжвае вернасць не столькі тэксту-ўзору, колькі той сутнасці прыгожага, якую ён выражае. Як вядома, тэарэтычныя праблемы прыгожага («красы і мастацтва») М. Багдановіч зрабіў прадметам сваёй паэтычнай творчасці. Яго надзвычай засяроджаная ўвага на мастацкай форме верша стала надзейнай асновай для звароту да філасофскіх ідэй, звязаных з вытлумачэннем парадоксаў прыгожага: ператварэнне пачварнага ў прыгожае і, наадварот, прыгожага ў пачварнае, сутнасць антыномій прыгожага і этычнага (прыгажосці і добра), вечнага мастацтва і трагічнай місіі мастака. Пры гэтым Багдановіч не прапануе нейкіх строга аформленых, рацыянальна вывераных філасофскіх высноў. Наадварот, сваімі творамі ён ставіць мноства пытанняў, застаючыся адкрытым для шматлікіх альтэрнатыўных інтэрпрэтацый, тлумачэнняў іх мастацкай змястоўнасці.

Прыгожае Багдановіч перш за ўсё звязвае з формай, пры гэтым апошняе валодае патэнцыяльнай здольнасцю да відазмянення, пераўтварэння. Паэт аддае перавагу сталым формам верша, якія падпарадкоўваюцца асобым правілам – канону. Найбольш вядомыя сярод іх – рандо, рандэль, трыялет, санет, тэрцыны, пентаметр, гекзаметр. Чым жа вабіла паэта кананічная форма? Для адказу на гэтае пытанне трэба звярнуцца да сведчанняў раней згаданага намі Я. Асмана, які разумее пад канонам «такую форму традыцыі, у якой яна дасягае вышэйшай унутранай абавязковасці і надзвычайнай фармальнай ўстойлівасці». Пры гэтым ён падкрэслівае, што канону ўласціва «сувязь паміж строгасцю формы і адкрытасцю да працягу. Гэта мае адносіны для ўсіх твораў мастацтва, якія сталі ўзорам у сваім жанры і таму класікай. Толькі праз класіцыстычнае, якое імітуе зварот, праз *mimesis* прынце-

канона можа ажыццяўляць сваю функцыю формы культурнага ўспаміну як прыстанішча рэтраспектыўных пошукаў арыентацыі.

Кананізацыя – гэта не капрыз гісторыі рэцэпцыі, а выкананне або ажыццяўленне патэнцыі, заключанай у самім творы дзякуючы строгасці яго формы і падпарадкаванню правілам» [1, с. 115–116].

Я. Асман надае асаблівую ўвагу сучасным суадносінам паняццяў канона і класікі. На думку даследчыка, класіка злучае антычнае разуменне канона як правіла пабудовы і сярэднявечнае ўяўленне аб сакральным аўтарытэце. Менавіта ў сілу апошняй акалічнасці паняцце класікі ў Новы час выразна сакралізуецца і міфалагізуецца. Слушняй уяўляецца заўвага аб звароце да класічнага канона як да «ацэнчнай меркі, крытэрыю як для самой дзейнасці, так і, перадусім, для ацэнкі вынікаў дзейнасці мастака» [1, с. 126]. Класіка задае каштоўнасны арыенціры творчасці, «паказваючы на творы, у якіх гэтыя каштоўнасці ўзорна ўвасоблены. Паняцце класікі прымяняецца не толькі рэтраспектыўна да рэцэпцыі таго, што ўваходзіць у склад адборных аўтарытэтаў, але і праспектыўна да адкрываемага адсюль гарызонту магчымасцей законнага працягу» [1, с. 127]. Варта заўважыць, што творчасць у мастацкім каноне мае на ўвазе не механічнае ўзнаўленне ўзору, але строгае прытрымліванне эстэтычных прынцыпаў і нормаў, якія ён у сабе спалучае. Гэта адбываецца з той прычыны, што «класічныя творы ўвасабляюць у самай чыстай форме пазачасавыя нормы. Таму яны з'яўляюцца меркай і мерай як для эстэтычнага меркавання, так і для мастацкай творчасці» [1, с. 118].

Падкрэслім думку: літаратурная класіка з'яўляецца прыкладам узорнага ўвасаблення вышэйшых, пазачасавых эстэтычных каштоўнасцей, задае каштоўнасны арыенціры творчасці, што з цягам часу могуць набыць якасць і адзнаку мастацкага канона дзякуючы ўстойлівай мастацкай камунікацыі ў межах пэўнага культурнага кантэксту (іерархіі кодаў культуры). У сваім сумарным выражэнні класічныя творы ўяўляюць адметную нацыянальную мастацкую карціну свету, якая падзяляецца, успрымаецца, прывойваецца ўсімі і становіцца арганічнай часткай нацыянальнай мастацкай традыцыі, аб'ектыўна фарміруючы каштоўнас-

нармавыўныя ўяўленні і задаючы кардынаты значнага, першаступеннага, эталоннага ў полі чалавечага вопыту. Эталонныя характарыстыкі ўзнікаюць у працэсе культурнага адбору, гісторыка-культурнай камунікацыі, рацыянальнай адрэфлексаванасці мастацкага вопыту з улікам аксіялагічных дамінантаў культуры. Адабраныя такім чынам этыка-нарматыўныя ўяўленні, стандарты, стэрэатыпы ўспрымання садзейнічаюць наданню каштоўнасна-значнаму статусу ўніверсальнага, агульнапрымальнага. З цягам часу кансерватыўнае, замацаванае традыцыяй набывае стале характар і ўваходзіць у разрад базіснага знакава-сімвалічнага капіталу, што аказвае ўплыў на ўсе сферы чалавечай дзейнасці і рэгулюе адносіны чалавека да сябе, да іншых людзей, да навакольнага асяроддзя, фарміруючы такім чынам уяўленні аб маральна-этычным імператыве і спрыяючы выпрацоўцы жыццёвай стратэгіі, агульнага алгарытму кагнітыўнай дзейнасці.

Па сутнасці, размова ідзе пра літаратурны канон як першаўзор, эталон нацыянальнага стылю, які адпачатна быў закліканы сцвярджаць, замацоўваць сталыя формы мастацтва, культываваць нацыянальны відарыс, надаючы розным праявам жыццядзейнасці культуратворчы характар. Прадметна-рэчавы свет канона ў такім разе набывае шматфункцыянальнае значэнне, становіцца асновай лірычнай эмоцыі, пачуцця, настрою, выконвае важную асацыятыўна-псіхалагічную функцыю. Менавіта ў межах канона – сталай, узорнай формы – разнастайныя дэталі, вобразы, сімвалы пераходзяць у разрад сакраментальных сутнасцей – адухаўлёных, ачалавечаных, здольных напоўніць жыццё сэнсам, значнасцю. Яны набываюць рысы сувязных часу, жывых сведкаў дзён, падзей, узаемаадносін, перажыванняў, пачуццяў і такім чынам утрымліваюць у сабе жыццёвую і каштоўнасную філасофію, пераходзяць у разрад актуальных, запатрабаваных, надзённых – сакральных знакаў культуры.

Прыкладам культуратворчага звароту да канона можа служыць літаратурная спадчына Максіма Багдановіча: за кожным словаобразам у паэта стаіць пэўнае сімвалічнае паняцце, замацаваныя філасофскія сэнсы, якія мае аксіялагічную афарбоўку. Вобразны лад вершаў паэта набыў статус агульнанацыянальных, агульнакультурных каштоўнасна-сэнсавых мастацкіх канцэптаў, якія

маюць самую непасрэдную сувязь з універсальнымі культурнымі сэнсамі, што ўжо склалі светапоглядны тэзаўрус чалавецтва. У ім яркава ўвасобіліся традыцыйны рэнесанснага гуманізму, ідэя самакаштоўнасці асобы, культ гармоніі, прыгажосці, імкненне паэта ўзнавіць мадэль свету (цэласнасць светабудовы) у яе найбольш характэрных праявах.

М. Багдановіч прыводзілі ў захваленне шэдэўральныя творы антычнасці, Адраджэння, Новага часу. Ён нязменна імкнуўся акнуцца ў тыя далёкія часы, спрабуючы ўбачыць гісторыю менавіта праз прызму прэвалюючых духоўна-каштоўнасных рэалій і ўніверсальных свядомасці, трансцэндэнтных сэнсаў, каб наблізіцца да разумення адметных рыс светабачання людзей у надзвычай важных перыяды гісторыі. З дапамогай кананічных мастацкіх форм паэт імкнуўся спасцігнуць тыя ўніверсальныя характарыстыкі разумення свету, якія былі паасабліваму эксплікаваныя ў самых разнастайных еўрапейскіх мастацкіх формах, сімвалічных сістэмах, што сталі зыходным пунктам развіцця сеткі метафізічных сэнсаў. Канон у дадзеным выпадку выступае адной з рэпрэзентатыўных форм універсальнай культуры, своеасаблівай мастацкай матрыцай, якая не толькі адлюстроўвае, але і задае ракурс светабачання, светаадчування, сэнсаспасціжэння, адметнага спосабу мыслення ў кантэксце ўласна нацыянальнай культурнай парадигмы.

Мастацкія канстанты, якія склаліся яшчэ ў перыяд антычнасці, у эпоху Адраджэння і Асветы, абіраюцца Багдановічам у якасці ідэальнага эталона, згодна з якім ён ацэньвае і сучасны яму літаратурны працэс. Гэта дае паэту магчымасць убачыць верагодны адхіленні ад зададзенага ўзору, цесна суаднесенага ім з гармоніяй, вытанчанасцю формы і лаканізмам зместу. І, наадварот, Багдановіч непрыхільна ставіўся да тых мастацкіх вынаходніцтваў, да таго змястоўнага мастацкага канструкту, у якім выдае сябе працэс адчужанасці ад свету, працэс светастраты, звязаны са сцвярджаннем манаполіі сацыяльнай сферы. Ён усё больш пераконваўся ў тым, што літаратура за гэты час не стала бліжэй да чалавека, а створаныя цывілізацыйны тэхнічныя вынаходніцтвы яшчэ больш аддалілі яго ад жыццёвых даброт і жаданай гармоніі. Паэт прыкладаў

усе намаганні для таго, каб пазбегнуць адчужанасці свету, захаваць інтымныя адносіны да быцця, акаляючай яго рэальнасці. У адваротным выпадку гэта магло б прывесці да «самаадчужанасці», «бяздомнасці», пра якую пазней гаварыў М. Хайдэгер.

З улікам адзначанага становіцца больш зразумелым і творча матываваным той факт, што М. Багдановіч стаў заканадаўцам эстэтычнага паэтычнага канона менавіта дзякуючы акультурацыі сусветнага мастацкага і філасофскага вопыту з апорай на нацыянальны культурны кантэкст. Зварот паэта да класічнага канона сведчыць аб яго жаданні мастацкімі жанрава-стылявымі сродкамі ўзнавіць гістарычны шлях, пройдзены эстэтычнай свядомасцю, зафіксаваць «сляды», «коды», якія складаюць у сукупнасці генетычную памяць, «прааснову» сусветных літаратурна-мастацкіх помнікаў. Падобны зварот меў велізарны культурастваральны сэнс. Гэта дазваляла, па-першае, раскрыць, прадэманстраваць вобразна-паэтычныя магчымасці сваёй роднай мовы, па-другое, прадставіць панарамнае бачанне культурна-гістарычнага працэсу ў яго вяшчых дасягненнях, па-трэцяе, з дапамогай асаблівай «сістэмы прызмаў» рэканструяваць, сфакусаваць, звесці ў адно ўзорныя, высокатэхнічныя мастацкія формы, віды, жанры. Тым самым паэт як бы сцвярджаў думку, што нягледзячы на відавочныя адрозненні кожнай сацыякультурнай супольнасці, – народаў, эпох, цывілізацый, – аб'ектыўна мае месца адзінства, падабенства ў засваенні людзьмі прасторы жыццёвага свету з дапамогай звароту да мастацкіх сімвалічных форм. І менавіта класічныя тэксты захоўваюць і перадаюць культурную традыцыю, сімвалічны код культуры дзякуючы творчаму задзейнічанню ў іх кодаў культуры папярэдніх эпох.

Прызнаючы свядомы, рэфлексійны характар творчасці, Багдановіч тым самым ускосна ўказваў і на філасофска-абагульненую скіраванасць уласных паэтычных вобразаў і карцін, на імкненне стварыць пэўную мадэль, універсум значэнняў, якія дазваляюць, па словах Ю. Лотмана, «узнаўляць мадэль свету ў яе самых агульных абрысах» [2, с. 30]. Гэта адбываецца з той прычыны, што ў літаратурна-мастацкіх вобразах, канцэптах, архетыпах утрымліваюцца разнастайныя інтэлектуальныя, псіхалагічныя, па-

чуццёвыя спосабы асваення жыцця, прадстаўлена змястоўна шматгранная карціна духоўных памкненняў часу, вызначаюцца важныя сацыякультурныя праблемы грамадства і прапануецца іх вырашэнне праз трансфармацыю, перастварэнне «пасіянарна-эстэтычнай энергетыкі» (А. М. Рауцкая), закладзенай у тэксце. Важнае значэнне набываюць тэкстапараджальныя складнікі творчасці, якія выяўляюць сябе праз інтэграцыю пераважных тэм, жанраў, сродкаў і прыёмаў, неабходных для пабудовы тэкста і перадачы як інфарматыўных, так і эмацыйна-экспрэсіўных кампанентаў. Іншымі словамі, уласны ўнутраны вопыт у творчасці заўсёды спалучаны з сімвалічным вопытам культуры, з пераходам ад павярхоўных сэнсаў да прыхаванага метафізічнага зместу адлюстраваных падзей і фактаў. У гэтым імкненні мастака знайсці сувязь свядомасці з рэальнасцю, прадэманстраваць яе духоўнае вымярэнне выяўляюцца метафізічныя асновы жыцця. Мастацкі вопыт пісьменніка ў такім разе становіцца мадэлюючым тыпам нацыянальнай гісторыі і нацыянальнай самасвядомасці, яе духоўным забеспячэннем, прадугадваннем і арыенцірам будучай культуры.

Канон ў дадзеным выпадку выступае ў ролі вызначальнай культурнай формы, першаўзору, «кода», які ўтрымлівае і захоўвае ў сабе ўсе ўласцівасці цэлага, універсальную каштоўнасцю аснову, якая спрыяе мастацкаму, а разам з тым і духоўнаму асваенню свету. Мастацкая творчасць (мастацкае вымярэнне) выступала для Багдановіча вышэйшай праявай чалавечага духу, што імкнецца да гармоніі, пераемнасці, да стварэння ўніверсальнай культуры, якая мае роўнавялікае значэнне для ўсіх суб'ектаў творчасці. Па сутнасці, культывуючы кананічныя ўзоры, праводзячы генеалагічны зрэз перш за ўсё еўрапейскай мастацкай традыцыі, Багдановіч культываваў ідэю адзінай культурнай прасторы як заканамернага выніку культурна-гістарычнага развіцця, дзе выяўляецца падабенства, блізкасць экзістэнцыяльна-герменеўтычных сэнсаў, паняццяў, ідэй. З дапамогай звароту да сусветнай мастацкай спадчыны паэт імкнуўся выявіць і зафіксаваць механізм камунікацыйнага кадзіравання каштоўнасцей і сэнсаў культуры, глыбока перакананы ў тым, што ўсе шэдэўральныя культурныя арэфакты, створаныя шляхам сумеснага куль-

турастваральнага дзеяння і камунікацыі, з прычыны дзеяння аб'ектыўных законаў маюць агульныя карані. Падобнае перакананне адкрывала шлях да пераадолення супярэчнасцей у сферы духоўнай вытворчасці, давала магчымасць для дасягнення пэўнага адзінства поглядаў, падыходаў, памкненняў у рэалізацыі эстэтычнага ідэалу.

Актыўна эксплуатауючы мастацкія кананічныя формы ў сваёй творчай практыцы, М. Багдановіч як бы дэманстраваў на ўласным вопыце здольнасць духу пераадольваць час і адлегласць, тым самым адважваючыся падняцца над пloidмай абставін і апынуцца ў вымярэнні вечнай сучаснасці. Вось чаму для паэта важным складнікам творчасці заставаўся розум, думка, графічна выяўленая лініяй, якая сягае ў бясконцасць. Творчая фантазія паэта, яго відавочна свядомая прыхільнасць да мінулага як цэнтру жаданага прымірэння, ідэальнай спарадкаванасці, суразмернасці маюць да таго ж унутраную, псіхалагічную матывацыю, звязаную з абставінамі асабістага жыцця. Як вядома, для паэта заставаўся рэальна прадказальным фінал уласнай смерці з прычыны невылечнай на той час хваробы. Боязь будучыні, жаданне адтэрмінаваць яе набліжэнне вабіла паэта назад да «заспакоенасці ў мінулым», нараджала настальгію ў адносінах да адзінай рэальнасці, у якой ён мог быць упэўнены, дзе знаходзіў сабе прытулак ад марнасці тленных будняў. Менавіта ў дыялогу з мастацкімі творамі мінуўшчыны, пераймаючы, наслідуючы іх сутнасную, «генетычную» прыроду, эстэтычныя складнікі, Багдановіч стварае ўласны мастацкі свет, фарміруе сваё бачанне творчасці, сваю канцэпцыю асобы.

Пераканаўчае пацвярджэнне таму знаходзім у вершы «У старым садзе», якое дае ўяўленне пра асаблівае аўтарскае мастацкае бачанне і ўяўлення, пра сэнсастваральную актыўнасць яго мастакоўскай думкі, якая імкнецца да аднаўлення ўмоўнай рэальнасці, да культывавання сведчанняў мінулага:

Прыгожы сад, які любіў Вато:
Між дрэў зялёных статуі паўсталі,
Вось грот, гадзіннік сонечны, а далі
Фантан... Напэўна, саду год са сто.

Стаю я, сню пра знікнуўшыя дні
І кніжку новага пісьменніка трымаю.

Яе я разгарнуў... і закрываю,
Здзіўлены ўкрай, што гэта не Парні
[3, с. 262].

Прыцягненне ў тэкст імёнаў уласных, вядомых гістарычных рэалій, культурных артэфектаў з’яўляецца адной з формаў выражэння «другаснай трансэндэнтнасці» (Н. Худалей), калі гэтыя артэфекты з зоны пазатэкставай, перыферыйнай пераходзяць у зону стратэгічных сэнсавых кодаў, укаранёных у прастору тэкста для ўзмацнення, падваення, сімвалізацыі (універсалізацыі) яго кантэкстуальных значэнняў, суадносячыся, такім чынам, з планам выражэння.

Думаецца, паэт кіраваўся самымі высокімі мастацкімі прынцыпамі і памкненнямі, паставіўшы перад сабой мэту вывесці беларускую літаратуру на ўзровень літаратур сусветных. Гэта архіскладаная задача да таго ж звязалася з неабходнасцю абагульнення, сістэматызацыі сусветнага мастацкага вопыту, у тым ліку ў плане сцвярджэння паэтычнага канона (кананічнай формы) як знака вышэйшай якасці і мастацкай дасканаласці, «асвячонага прынцыпу», які закліканы служыць меркай і крытэрыем для творчасці, эстэтычных пошукаў з апорай на агульнаабавязковыя традыцыі. Культывуючы класічныя формы і віды верша (пентаметр, гекзаметр, александрыйскі верш, санет, трыялет, рандо, элегія і г. д.), Багдановіч, па сутнасці, не толькі прызнаваў іх узорны характар, што служыў крытэрыем мастацкасці, але і прымаў сістэму каштоўнасцей, якая імі культывавалася, з нязменнай (адкрытай або прыхаванай) спасылкай на канкрэтныя ўзоры (імёны, творы), дзякуючы якім былі паспяхова ўвасоблены гэтыя каштоўнасці. Тым самым паэт пераканаўча дэманстраваў культурастваральныя магчымасці беларускай мовы, яе здольнасць «працаваць у каноне», адпавядаць асобым, самым строгім структурным патрабаванням. Пры гэтым ён дапускаў магчымасць перайначвання канона, прыўнясення ў яго неабходных змястоўных і фармальных канатацый, адступленняў, прызнаючы за ім права быць адкрытай традыцыяй. І сапраўды, канон не пакладаецца адно на фармальна-змястоўны паўтор ужо вядомага, але дазваляе ў межах прынятага генерыраваць новыя сэнсы, прадстаўляць новую шматмерную быццёва-сэнсавую канфігурацыю. Менавіта ў каноне, як падаецца,

найбольш яскрава праяўляецца інтэнцыя да ўтварэння множнасці гетэрагенных сэнсавых перспектыв.

Доказам таму з’яўляецца і прызнанне Багдановічам творчага акта як акта свядомага, рацыянальнага. Паэт у яго ўяўленні не спараджэнне шчаслівай выпадковасці, а вынік глыбокіх рэфлексій, упартай і знясільваючай працы. Гэтая ідэя выразна праступае ў вершы «Ліст да п. Ластоўскага», дзе паэт выкладае сваё бачанне творчага працэсу, раскрывае ролю ў ім рацыянальнага складніка, рэабілітуе асобу вядомага італьянскага і аўстрыйскага кампазітара Антонія Сальеры (1750–1825), які, згодна з паэтычнай версіяй Пушкіна, з-за зайздрасці атруціў Моцарта. Багдановіч, наадварот, абвяргае гэтае сцвярджэнне, падкрэсліваючы неверагодную працавітасць, «халодны розум», празмерную засяроджанасць майстра падчас працэсу творчасці:

Сальеры ў творчасці усё хацеў паняць,
Ва ўсім упэўніцца, усё абмеркаваць,
Абдумаць спосабы, і матар’ял, і мэту
І гарача любіў сваю свядомасць гэту.
У творчасці яго раптоўнага няма:
Аснова да яе – спакойная дума
[3, с. 263–264].

Як сцвярджае А. Лойка, «па сутнасці вобраз Сальеры ў “Лісце” – своеасаблівы аўтапартрэт Багдановіча, а “Ліст” у цэлым – паэтызацыя разважанняў, “спакойнай думы” і працы – паэтычнага майстэрства як асноўнага, што з’яўляецца адным з пачаткаў паэзіі Багдановіча» [4, с. 104].

Прысутнасць шматлікіх кантэкстаў і культурных эпох у творчасці М. Багдановіча відавочная. Антычная і нацыянальная міфалогія, класічныя традыцыі сусветнай паэзіі, новыя этыка-філасофскія адкрыцці літаратуры памежжа XIX–XX стст. – усё гэта (і шмат што іншае) фарміравала агульную светапоглядную і эстэтычную сістэму беларускага паэта. Можна адназначна сцвярджаць, што паэзія Багдановіча ўся са свету культуры: яна сілкуецца яе сокамі, дышае яе водарам. Своеасабліва трансфармуючы і камбінуючы вядомыя і малавядомыя матывы, сюжэты, тэмы, далучаючы іх да патрэбаў уласнай літаратуры, Багдановіч пакідае за сабой права на суб’ектыўнае ўспрыманне і трактоўку іх сэнсу, робячы ледзь улоўныя зашыфраваныя ўказанні на першакрыніцы.

Пэўным застаецца адно: у вобразах і карцінах Багдановіча своеасабліва ўвасобіўся шматвяковы культурны вопыт еўрапейскай традыцыі, каштоўнасці і экзистэнцыйна-герменеўтычныя сэнсы сушэветнай мастацкай спадчыны. У гэтай сувязі мае падставу размова не пра фармальную, а пра генетычную культурастваральную пераемнасць, наследванне, духоўныя пярэзавы ў кірунку рэалізацыі эстэтычнага ідэалу і механізмаў камунікатыўнага кадзіравання ўніверсальных каштоўнасцей і сэнсаў культуры, культывавання сведчанняў мінулага, пераведзеных у разрад «гістарычнага сягоння» – вечнага цяперашняга. Мастацкія архетыпы М. Багдановіча з зоны гістарычна аддаленай, перыферыйнай дзякуючы рэцэпцыйнай свядомасці спакваля пераходзяць у зону стратэгічных сэнсавых і каштоўнасных кодаў, прыўнесеных у прастору тэкста для ўзмацнення, падваення, сімвалізацыі яго кантэкстуальных значэнняў, для ўніверсалізацыі зместу. Натуральна, прызнаючы ў якасці ўзорных класічных кананічных мастацкіх шэдэўры, Багдановіч тым самым пераймаў, засвойваў і сістэму каштоўнасцей, якая імі культывавалася. Варта мець на ўвазе, што глыбінны сэнс канона заключаецца ў тым, што ён нармалізуе, упарадкоўвае не толькі знешнія, візуальна ўспрымаемыя формы, але і замацоўвае пэўныя стэрэатыпы свядомасці як саміх творцаў, так і рэцыпіентаў, чытачоў. У дадзеным выпадку мы сутыкаемся не проста з феноменам інтэртэкстуальнасці як спецыфічнай формы саманасычэння літаратуры, прывівання наватарства пры звароце да іншанацыянальных кантэкстаў. Гэта той выпадак, калі дзякуючы свядомым эстэтычным камунікацыям створанае ў межах лакальнага мастацкага канона набывае функцыю кода, матрыцы, нацыянальнага мастацкага ўзору, мадэлі, што пашырае і абагачае ўласную культурную прастору. Іншародныя ўкарункаванні пры гэтым набываюць якасць сігналаў кодаў, з'яўляюцца ключом да дэкадзіравання. У якасці «расшыфравальных кодаў» могуць выступаць эпіграфы з сусветнай класікі, літаратурныя і гістарычныя імёны і прозвішчы, прыём цытавання, крылатыя выразы, кантэкстуальныя алюзіі, рэмінісцэнцыі і г. д.

Наяўнасць адсылкаў (відавочных і латэнтных), указанне на першакрыніцы творчага акта дае падставу для гаворкі пра між-

культурны статус творчасці Багдановіча, адначасовую прысутнасць у ёй некалькіх мастацкіх камунікатыўных сістэм. Адзначае сведчыць пра факт аўтарскага ініцыявання полісеміі, унутранай дыялагічнасці твораў, закадзіраванасці ў іх структуры ўніверсальных значэнняў і сэнсаў. Па сутнасці, мы маем справу з феноменам інтэртэкстуальнасці як спецыфічнай формы саманасычэння літаратуры, ініцыяваннем наватарства пры звароце да іншанацыянальнага кантэксту. Гэта дае нам права прызнаць высокую змястоўнасць багдановічавых фармальных інтэнцый і пошукаў. Кажучы інакш, фармальна-стылістычныя элементы яго твораў семантызуюцца ў працэсе дэшыфроўкі мастацкага кода і набываюць выразныя індывідуальна-аўтарскія рысы па прынцыпе ad hoc. У працэсе працяглых эстэтычных камунікацый створанае ў межах лакальнага мастацкага канона набывае функцыю кода, матрыцы, якая бярэ на сябе ролю нацыянальнага мастацкага ўзору, мадэлі, што пастаянна пашырае і ўзбагачае культурную прастору.

Літаратурны канон, які ўяўляе сабой гістарычна і культурна асвечаны набор тэкстаў, правіл і каштоўнасцей, фарміруе калектыўную ідэнтычнасць, выступае ў якасці стратэгіі культурнай ідэнтычнасці. Больш за тое, ён не толькі адточвае эстэтычны густ, прывівае ўшанавальнае стаўленне да шэдэўральных узораў творчасці, але і сцвярджае неабвержнасць, абавязковасць тых прынцыпаў, якіх павінны прытрымлівацца ўсе прадстаўнікі нацыянальнай супольнасці, каб грунтоўна сцвердзіць сябе ў агульнай сацыякультурнай прасторы. Пры гэтым вялікую ролю адыгрываюць падзеі мінулага. Да таго ж Багдановічава памяць пра мінулае мае канцэптазмставае значэнне. Галоўнае, што памяць спрыяе фарміраванню культурнага «сімвалічнага свету сэнсаў» – агульнага светаўладкаванага кантэксту, які закліканы актыўна ўплываць на кагнітыўныя структуры асобы, яго пачуццёва-эмацыянальны вопыт, унутранае самапачуванне.

Канон, сталыя культурныя коды і адносіны ў дадзеным выпадку служаць дзейнымі інтэнсіфікатарамі гэтага працэсу. Менавіта праз спасціжэнне культурных форм, зместавай глыбіні літаратурных артэфактаў, у тым ліку і літаратурнага канона, адбыва-

ещца засваенне норм, каштоўнасцей, ідэалаў кожным носьбітам сацыякультурнага кода. Гэта, у сваю чаргу, служыць усведамленню ўключанасці ў «сэнсавы гарызонт» інтэрсуб'ектыўнага ўзаемадзеяння і камунікацыі, робіць магчымым «узаемнасць перспектывы» (Х. Плеснер), якія ляжаць у аснове любога фарміравання ідэнтычнасці, а таксама прадвызначае свабоду дзеяння, дзе толькі і можа чалавек напоўніцу спазнаваць сябе.

Не варта забывацца і пра тое, што канон сімвалізуе сабой увасабленне ў мастацкай форме гармоніі, прыгажосці, сувымернасці, якія служаць для таго, каб, гаворачы словамі В. Вуда, «дзякуючы пачуццю захапіць, здзівіць, узвысіць або зачараваць душы». З-за адсутнасці іншых форм кансалідуючай дзейнасці канон як увасабленне характа і прыгажосці быў закліканы фарміраваць калектыўную свядомасць, прывіваць пачуццё агульнага эстэтызаванага этнакультурнага адзінства. Гэта лішні раз апраўдвае аднясенне Багдановіча да ліку паэтаў-эстаў, «паэтаў чыстай красы». Як вядома, паняццем «чыстая краса» ў эстэтыцы І. Канта абазначаецца эстэтычная катэгорыя, незалежная ад утылітарных, этычных і прыватных меркаванняў. Эстэтызм (панэстэтызм) ляжыць у аснове мастацкай сістэмы і беларускага паэта. Пры гэтым, на што ўжо звярталася ўвага, паэзія Багдановіча пакладаецца на гістарычна сцверджаныя, «свяшчэнныя» формы сусветнай мастацкай культуры, гэта значыць, пазначана «таўром» гістарычнай пераемнасці, узорнасці, цесна карэлюючы з сусветным мастацкім тэзаўрусам. Іншымі словамі, яна мае непасрэдную сувязь з вялікай Традыцыяй, з'яўляючыся яе заканамерным працягам у новых гістарычных умовах.

Звяртаючыся да канона, актыўна дзейнічаючы кананічныя формы ў сваёй мастацкай практыцы, Багдановіч праследаваў архізадачу па выпрацоўцы новых стратэгий не толькі ўласна мастацкага, але і скарэктаванага сацыяльнага дзеяння, інтэграцыі суб'ектаў нацыякультурнай прасторы. Паэт ясна ўсведамляў, што анталогічныя каштоўнасці, якія культывуюцца «класічным» канонам, нараджаюць пачуццё далучанасці да ўсіх працэсаў сусвету, да агульных базісных каштоўнасцей, што падзяляюцца ўсімі. Тым самым ён падтрымліваў ідэю надзвычайнай значнасці, каштоўнасці

творчай асобы, падкрэсліваў яе асновасутнасную ролю ў працэсах культуратварэння. Канон, такім чынам, ва ўспрыманні паэта выступае ў якасці сродку духоўнай інтэграцыі, згуртавання, аб'яднання людзей, грамадства, культуры, цывілізацыйных матрыц. Менавіта кананічны статус паэтычных форм, культывуемых Багдановічам, з'яўляўся адным з дзейных механізмаў інтэрыярызацыі быццёвых агульначалавечых каштоўнасцей, спосабам крышталізацыі іх у сацыяльнай практыцы. Гэта тыя каштоўнасці, якія утрымліваюць сталыя, сутнасныя ўласцівасці і характарыстыкі, што дае ім права складаць базіс культуры і грамадства. Вось чаму ўсе магчымыя спробы іх рэінкультурацыі, актуалізацыі на стадыі фарміравання новай культурнай парадыгмы ў пачатку ХХ ст. спрыялі, па задуме паэта, аб'яднанню, кансалідацыі грамадства праз прапагандаванне нацыянальных вобразаў-канцэптаў, вобразаў-сімвалаў. Пры адсутнасці іншых культурных узораў і арыенціраў зварот да правяраных, спраўджаных, «кадыфікаваных» каштоўнасцей давала ім магчымасць стаць культурастваральным падмуркам, увайсці ў інстытуцыйнае культурнае поле, умацніўшы яго інтэркультуральны патэнцыял. Пры гэтым кананічная форма дазваляла па-новаму насычаць яе змест нацыянальным «кантэнтам», праблематызаваць яго з улікам нацыянальнай спецыфікі жыццядзейнасці. У працэсе засваення (абсарбіравання) іншакультурных стэрэатыпаў і адаптацыі іх да ўмоў уласнай культурнай прасторы змест паэтычных форм у межах канона ўніверсалаваўся, набываў рысы мастацкага ўзору, ідэала – эстэтычнай кадыфікаванай (прыведзенай у пэўную сістэму) каштоўнасці, вартай пераймання, наследавання, засваення. Духоўнасць тут паўстае як рэальнасць, творчая сіла, здольная палепшыць, а то і змяніць унутраны свет чалавека, скарэктаваць яго адносіны з рэальнасцю. Нацыянальная гісторыя і сучаснасць, выяўленыя праз кананічны формазмест, набывалі іншы быццёвы статус, становіліся фактам інстытуцыйным, «заканадаўчым», здольным скласці жывую тканіну культуры.

Менавіта канону, як ён паўставаў у мастацкай практыцы паэта, адводзілася роля сімвалічнага кансалідуючага знака-рэферэнта, закліканага служыць фарміраванню «культурнай свядомасці» і быць арганічнай

часткай сусветнага мастацкага вопыту. Канон служыў выпрацоўцы адзінага сэнсавага ядра, фундаванага агульнакультурнымі каштоўнасцямі чалавецтва. Тым самым утвараўся метаўзровень культурнай рэфлексіі, дзякуючы чаму адкрывалася магчымасць для эстэтычнага сцвярджэння нацыянальнай літаратуры, уключэння яе ў полікультурны сусветны кантэкст. У гэтай сувязі Ю. Лотман заўважыў, што «не толькі асобныя тэксты, але і цэлыя культуры могуць асэнсоўваць сябе як арыентаваныя на канон» [2, с. 441], у выніку чаго яны становяцца больш структурна арганізаванымі, упарадкаванымі, здольнымі на прадудыраванне новых культурных артэфактаў. Адзначаючы вялікую ролю канона ў гісторыі мастацкага вопыту чалавецтва, вучоны робіць наступнае заключэнне: «Наўрад ці мае сэнс разглядаць яго (кананічнае мастацтва. – В. М.) як у некаторай ступені ніжэйшую або ўжо пройдзеную стадыю. І тым больш істотна паставіць пытанне аб неабходнасці вывучаць не толькі яго ўнутраную сінтагматычную структуру, але і скрытыя ў ім крыніцы інфарматыўнасці, якія дазваляюць тэксту, у якім усё, здавалася б, загадкава вядома, станавіцца магутным рэгулятарам і будаўніком чалавечай асобы і культуры» [2, с. 441].

Думка пра аксіялагічную зададзенасць канона мае важнае значэнне для ўстаўлення яго зместава-канцэптуальных асноў. Творчасць паэта дае падставы меркаваць, што яго зварот да кананічных формаў меў на мэце не проста прытрымліванне нормы, узора, мадэлі, а мастацкае выяўленне пэўнай сістэмы «правіл сацыяльнай камунікацыі і сэнсаўтварэння» [1, с. 124], – гэта значыць, заключаў у сабе каштоўнасцю, аксіялагічную характарыстыку. Ва ўяўленні майстра слова *канон* не проста выступаў формай падначалення чужародным, устаноўленым кімсьці кадыфікаваным нормам або прадпісанням. Праўдападобна, ён успрымаўся ў якасці культура- і сэнсаўтва-

ральнага прынцыпу, які садзейнічае сцвярджэнню і развіццю культурнай пераемнасці, нацыянальнай культурнай «кананічнай» аўтаноміі, вылучэнню спецыфічных дыскурсаў з агульнага кантэксту культуры.

Такім чынам, на падставе праведзенага даследавання мы прыйшлі да высновы, што канон у творчай практыцы М. Багдановіча служыў культывацыі і сцвярджэнню базісных нацыянальна-культурных каштоўнасцей, станаўленню светапоглядных і маральна-этычных арыенціраў асобы, фарміраванню грамадскіх каштоўнасцей увогуле. Канон даваў права на мастацкую рэканструкцыю гісторыі і рэальнасці, на прыўнясенне ў іх новых сэнсавых канатацый, на ідэалізацыю з мэтай падкрэсліць іх непераходзячую каштоўнасць для кожнага суб'екта. Усведамленне гэтага дазваляла аднесці інфармацыю, што ўтрымлівалася ў каноне, да ўсеагульна важнай, бяспрэчнай, што адкрывала шлях для дасягнення светапогледнага кансэнсусу ў вычыванні сваіх гістарычных вытокаў і каранёў. Гісторыка-культурныя, мастацкія, анталагічныя, быццёвыя каштоўнасці і сэнсы, прадудкаваныя ў паэтычным каноне Максіма Багдановіча, становіліся важкай часткай кансэнсуснай асновы, духоўнага вымярэння, культурнай інтэграцыі, гарманізацыі сацыяльных адносін.

Велізарны патэнцыял літаратурнай класікі ва ўмовах сацыякультурных трансфармацый уяўляе магутны рэсурс для пабудовы нацыянальнай аксіялогіі, складання сістэмы ўніверсальных каштоўнасцей, што пераадоўвае як правінцыялісцкае, так і глабалісцкае светабачанне. Эстэтычныя каштоўнасці выступаюць найважнейшым кампанентам сацыякультурнай прасторы, спрыяюць паспяховаму ажыццяўленню стратэгіі сацыяльнага дзеяння, задаюць накіраванасць і матываванасць чалавечаму жыццю, дзейнасці і канкрэтным дзеянням і ўчынкам, служаць дзейным фактарам сацыяльнай кансалідацыі і згуртаванню нацыі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Ассман, Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.
2. Лотман, Ю. М. Об искусстве / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПБ, 2008. – 704 с.

3. Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Т. 1 : Вершы, паэмы, пераклады, наследванні, чарнавыя накіды. – 752 с.
4. Лойка, А. Максім Багдановіч / А. Лойка. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966. – 324 с.

REFERENCES

1. Assman, Ya. Kul'turnaja pamiat': Pis'mo, pamiat' o proshlom i politichieskaja identichnost' v vysokikh kul'turakh drievnosti / Ya. Assman. – M. : Jaz. slavian. kul'tury, 2004. – 368 s.
2. Lotman, Yu. M. Ob iskusstvie / Yu. M. Lotman. – SPB. : Iskusstvo-SPB, 2998. – 704 s.
3. Bahdanovich, M. Pouny zbor tvorau : u 3 t. / M. Bahdanovich. – 2-je vyd. – Minsk : Bielarus. navuka, 2001. – T. 1 : Viershy, paemy, pieraklady, nasliedvanni, charnavyja nakidy. – 752 s.
4. Lojka, A. Maksim Bahdanovich / A. Lojka. – Minsk : Navuka i tekhnika, 1966. – 324 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 05.04.2021

УДК 808.26 – 541.2

Святлана Феадосьеўна Бут-Гусаімканд. філал. навук, дац. дац. каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна**Svyatlana But-Gusaim**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Belarusian Philology Department
of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: svfbg@tut.by

**АНАМАСТЫКОН ЗБОРНИКА А. К. СЕРЖПУТОЎСКАГА
«КАЗКІ І АПАВЯДАННІ БЕЛАРУСАЎ-ПАЛЕШУКОЎ»**

У артыкуле разгледжана нацыянальна-культурная адметнасць фальклорных паэтонімаў зборніка А. К. Сержпутоўскага, якія не толькі паведамляюць інфармацыю аб дэнаце, вызначаюць прасторавыя і часавыя каардынаты, але і эксплікуюць звесткі аб ментальнасці беларусаў-палешукоў. Устаноўлены комплекс кодаў культуры, рэалізацыі якіх служаць онімы. Праведзена тэматычная класіфікацыя паэтонімаў. Антрапонімы (уласныя асабовыя імёны, прозвішчы, мянушкі) разгледжаны як значымыя інфарматыўныя адзінкі, у семантычную структуру якіх уключаюцца прагматычны складнік, стылістычныя, эмацыйныя, ацэначныя, экспрэсіўныя, сацыяльныя адценні значэння, асацыяцыі і іншая інфармацыя экстралінгвістычнага характару, што праяўляецца на ўзроўні антрапанімічнай канатацыі. Разгледжана рэпрэзентацыя тапонімамі і геартонімамі народных казак культурнай і міфалагічнай частак прасторы і часу. Выяўлены тэрытарыяльныя рысы антрапонімаў і тапонімаў. Вызначаны асноўныя заканамернасці ўжывання імёнаў уласных у жанры казкі.

Ключавыя словы: онім, паэтонім, анамастычная прастора, антрапонім, асабовае імя, прозвішча, мянушка, тапонім.

**Onomasticon of the Collection of Stories by A. K. Serzhputovsky
«Tales and stories by Belarusian Poleshuks»**

The article considers national and cultural specific character of folklore poetic names in the collection of stories by A. K. Serzhputovsky, which give the information about the denotate, define the space and time location, and explicit the information about mentality of Belarusian poleshuks. A set of culture codes, which are implemented by onims is singled out. Anthroponyms (personal proper names, surnames, nicknames) are analyzed as meaningful informative units, the semantic structure of which includes the pragmatic component, as well as stylistic, emotional, evaluative, expressive, social shades of meaning, associations and other types of information of extralinguistic character. The author of the article also views the way placenames and geortonyms represent the cultural and mythological components of time and space in folk tales.

Key words: onim, poetonym (poetic name), onomastic space, anthroponym, personal name, surname, nickname, placename.

Уводзіны

Значнай з'явай у гісторыі беларускай фалькларыстыкі, этнаграфіі і мовазнаўства стала выданне ў 1911 г. зборніка «Сказкі і рассказы белорусов-полешуков» А. К. Сержпутоўскага. Каштоўнасць зборніка ў тым, што творы былі запісаны ў аддаленых глухіх кутках Беларускага Палесся ў 1870–1907 гг. ад таленавітых народных казачнікаў і сведчылі аб высокай культуры беларусаў-палешукоў. Запісы Сержпутоўскага раскрываюць шырокую карціну жыцця сялян Беларускага Палесся – паўднёвай часткі Слуцкага і паўночнай часткі Мазырскага павятаў Мінскай губерні. Аўтары чарадзей-

ных, сацыяльна-бытавых казак, небыліц і легенд – таленавітыя народныя казачнікі – выявілі светапогляд, жыццёвую мудрасць і этычныя ўяўленні беларускага селяніна. Акрамя таго, у зборніку вучоны імкнуўся да драбніц захаваць усе адценні і нюансы беларускай народнай гаворкі: саканне і аканне, ненаціскае *i* і *э*, дыялектызмы і інш.

Імёны ўласныя, што функцыянуюць у казках, складаюць анамастычную прастору мастацкага тэксту як адметнага мікрасвету, у якім адлюстроўваецца, інтэрпрэтуецца і ацэньваецца рэчаіснасць. **Анамастычная прастора казкі** – гэта сукупнасць усіх казачных імёнаў уласных, якія канструююць

спецыфічную анамастычную парадыгму, што акумулюе культурна-гістарычную, міфалагічную, этнакультурную і іншую інфармацыю.

Іменаслоў народных казак стаў аб'ектам даследавання сучасных анаматолагаў. Так, у дысертацыі В. Г. Гарбачовай быў разгледжаны змест анамастычнай прасторы рускіх народных і аўтарскіх казак. Складнікі казачнага паэтанімікону былі раскласіфікаваны з пункту гледжання дэнататыўнага зместу. Прааналізаваны структурна-словаўтваральныя асаблівасці казачных імёнаў уласных. Казачны анамастыкон быў апісаны ў культурна-гістарычным і функцыянальна-семантычным аспектах [1]. Для абазначэння імён уласных, якія функцыянуюць у фальклоры, у адрозненне ад імён уласных у мастацкай літаратуры, часам выкарыстоўваюць тэрміны *міфонім* і *фалькларонім* [1, с. 24]. Па прычыне спецыфічнасці фальклорнага твора прапануецца нават вылучыць фальклорную анамастыку ў асобны накірунак. Між іншым, фальклорныя онімы мэтазгодна разглядаць у рэчышчы агульнай паэтычнай анамастыкі, таму што імёны ўласныя ў мастацкім творы і фальклоры выконваюць аднолькавыя эстэтычныя функцыі. Таму варта прытрымлівацца агульнага тэрміна *паэтонім* для абазначэння ўласнага імені, што функцыянуе ў літаратурным творы і ў фальклорным тэксце. Для больш дакладнага акрэслівання сферы ўжывання паэтоніма мэтазгодна карыстацца тэрмінам *фальклорны паэтонім* [1, с. 24]. А. Ф. Рогалеў у грунтоўных дапаможніках «Ономастика художественных произведений» [2] і «Имя и образ: художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках» [3] вызначыў віды фальклорных паэтонімаў паводле ступені семантычнай актыўнасці – *гаваркія (празрыстыя) імёны і імёны з падтэкстам (імёны-алюзіі)*. Кожны з прыведзеных тыпаў быў праілюстраваны прыкладамі з беларускіх і рускіх народных казак. Вучоным была ахарактарызавана культурна-міфалагічная функцыя фалькларонімаў. Даследчык на шматлікіх прыкладах даказаў: казачныя імёны ўласныя ў большай ступені, чым літаратурныя онімы, дэтэрмінаваны архаічнай культурай, таму што непасрэдна звязаны з генетычнай памяццю народа і з прадстаўленымі ў казках архетыпамі. Узаема-

вязь онімаўжывання і жанру аўтарскай казкі была даследавана Т. У. Дзякавай у дысертацыі «Жанраўтваральныя ўласцівасці паэтонімаў (на матэрыяле англійскай і рускай аўтарскай казкі)» [4]. Анаматолаг разгледзела ядзерна-перыферычныя адносіны ў анімчнай прасторы аўтарскай казкі, ахарактарызавала поліфункцыянальнасць паэтонімаў у прасторы аўтарскай казкі, у тым ліку інтэртэкстуальных імён, прынесеных у аўтарскую казку з народнай [4]. Нацыянальна-культурная інфармацыя антрапанімаў беларускай народнай казкі была прааналізавана Л. І. Хрышчановіч [5]. Анамастыкон народных казак, сабраных А. К. Сержпутоўскім, пакуль не разглядаўся ў лінгвакультуралагічным аспекце.

Іменаслоў зборніка «Казкі і апавяданні беларусаў-палешукоў» характарызуецца выразным нацыянальным і рэгіянальным каларытам. Актуалізацыя антрапацэнтрычнай парадыгмы ў мовазнаўстве спрыяла таму, што ўласныя імёны сталі актыўна вывучацца як крыніца інфармацыі аб нацыянальнай і рэгіянальнай культуры. Онімы з'яўляюцца неад'емнай часткай мовы і культуры этнасу. Узнікшыя ў далёкім мінулым, яны захоўваюць у сабе каштоўную інфармацыю як лінгвістычнага, так і культурнага плана, утрымліваюць у сабе сістэму поглядаў і ацэнак сацыуму. Аналіз ужывальных этнасам у пэўныя гістарычныя перыяды і ў пэўным рэгіёне імён можа ажыццяўляцца па матэрыялах анамастыкону фальклорных твораў.

Мэта прадстаўленай працы – выяўленне нацыянальна-культурнай спецыфікі анамастычнай прасторы казак зборніка А. К. Сержпутоўскага з улікам гістарычных традыцый нацыянальнага і рэгіянальнага іменаслову. Дасягненне пастаўленай мэты прадугледжвае вырашэнне наступных задач: сабраць і сістэматызаваць нацыянальна маркіраваны анамастычны матэрыял народных казак; вызначыць культурна абумоўленыя канатацыі антрапанімаў, характэрныя для розных перыядаў айчыннай гісторыі; выявіць тэрытарыяльныя асаблівасці паэтонімаў народных казак і выдзеліць гісторыка-культурную інфармацыю з антрапанімаў, тапонімаў, заонімаў, агіёнімаў, геартонімаў, якія адлюстроўваюць менталітэт народа; вызначыць асноўныя заканамернасці ўжывання паэтонімаў у народных казках.

Антрапанімічная прастора зборніка А. К. Сержпутоўскага «Казкі і апавяданні беларусаў-палешукоў»

Лінгвакультуралагічны аналіз анамастыкону народнай казкі ўяўляе сабой устаўленне комплексу *кодаў культуры*, рэалізаваных у розных разрадах імён. Код культуры ўяўляе сабой каштоўнасцю значную сістэму, што змяшчае інфармацыю пра свет і праяўляецца ў працэсах катэгарызаванні рэчаіснасці. Розныя фрагменты свету, сярод якіх і імёны ўласныя, становяцца асновай кодаў культуры, якія апісваюць свет з пазіцый чалавека [6, с. 86]. Даследаванне анамастыкону чарадзейных, сацыяльна-бытавых казак, казак пра жывёл дазваляе канстатаваць, што ў ім адлюстроўваецца калектыўная моўная карціна свету і сам ён значымы як спалучэнне культурных кодаў, звязаных з духоўнай культурай народа.

Персанажны код культуры прадстаўляюць імёны Бога, святых, легендарных або міфалагізаваных гістарычных асоб, дэманічных істот, імён-характарыстык герояў казак паводле іх сацыяльнага, сямейнага, прафесійнага статусу і інш.

Свет мастацкага твора антрапаэнтрычны, таму ядро анамастыкону зборніка казак А. К. Сержпутоўскага складаюць *антрапанімы*.

Да структурных тыпаў казачнага антрапанімікону адносяцца:

а) аднакампанентныя найменні праз асабовае імя (*Іваньчык, Янка, Міхаль, Борух, Іцко, Матруна*),

б) аднакампанентныя найменні праз мянушку (*Бондар, Каваль, Каваліха, Асілак, Нехай*),

в) двухкампанентныя найменні па формуле «імя + прыдатак», «імя + прозвішча», «прыдатак + прозвішча» (*Іванька-прасцячок, Музыка-чарадзейнік, Даніло Канцавейка, пан Пятроўскі*).

Казачныя формулы наймення адлюстроўваюць гістарычны працэс станаўлення і ўскладнення сістэмы антрапанімікону. Формула іменавання асоб адпавядае сацыяльна-эканамічным умовам дзейнасці чалавека ў пэўны гістарычны перыяд. Сутнасць гэтай формулы вызначаецца не толькі нацыянальнымі, этнічнымі традыцыямі, але і эпохай – гістарычным этапам развіцця гра-

мадства і ўмовам функцыянавання іменнай сістэмы.

У язычніцкі перыяд асноўнай адзінкай называння чалавека было імя, і гэтае імя з'яўлялася празваннем-мянушкай, якое ўтваралася ад агульных назоўнікаў. «Назвіско», «рекло», «назвішце», «прозванне» (так называліся язычніцкія імёны-мянушкі) даваліся паводле знешнасці (*Сухой, Малюта, Бяляй, Чарнява*), характару (*Забава, Маўчан, Бяссон*), роду заняткаў, сацыяльнага статусу чалавека (*Халоп, Селянін*), часу і абставінаў з'яўлення дзіцяці на свет (*Знайзён, Прыбытак, Вяшнік, Субота, Чаян, Нячай*) [7, с. 45]. Гэтыя групы онімаў прадстаўлены ў антрапанімічнай прасторы зборніка казак А. К. Сержпутоўскага.

Першую тэматычную групу складаюць язычніцкія антрапанімы, якія характарызуюць род заняткаў герояў. Гаваркія празванні гэтай групы можна назваць паэтонімамі з міфалагічным падтэкстам. Так, героямі казак «Каваль» і «Каваль Багатыр» з'яўляецца персанаж, надзелены звышстваральнай сілай, звязанай з нябесным агнём, небам. Высокі статус *Каваля* падкрэсліваецца тым, што «у яго спераду на галаве сонейко, а ззаду месяцчык. Зьяе сонейко, аж вочы слепіць, нельга глядзець» [8, с. 165]. Нябесны агонь здольны ажывіць мёртвую царэўну: «От стаіць *Каваль* на адным мейсцы, бы ўкопаны, а сонейко з яго лба так і свеціць, так і грэе царэўну. І пачала ена памаленьку таяць да таяць, пачаў лёд больш бялець, а потым чырванець» [8, с. 173]. Дэміургічныя функцыі героя праяўляюцца ў тым, што ён булавой разбурае сцены ў палацы валадара царства мёртвых Кашчэя Бяссмертнага: «Пачуў тое *Каваль*, абазліўся, сханіў булаву да й давай перыць у сцену. Як рэзануў раз-другі, дак сцена й рассыпалася, бы порхаўка» [8, с. 173]. А ў казцы «Каваль Багатыр» чудаўным дзіцем Каваля з Каваліхай аказваецца кавалак знічкі: «Зорка трэснула над самым селом на кускі, толькі іскры пасыпаліся на землю, й патухла. От адна іскра ўпала Кавалісе к самым нагам, от бы гарачы чырвоны каменьчык. Лежыць кале прызбы каменьчык, ясны як зорка. Спужаліся Каваль з Каваліхаю, а потым, як трохі ачухаліся, дак і кажучь у вадзін голас: “Моо гэта Бог нам даў дзіця”. Узела Каваліха той камень, палажыла яго ў пелёнкі й панесла ў хату. Толькі ўздула ена агонь да

запаліла лучыну – бачыць, ажно праўда: у пелёнках лежыць не камень, а такі гожы хлапчук, што не можна й сказаць» [8, с. 40]. У згаданай казцы Каваль перамагае магутнага Змея – прадстаўніка свету цемры: «*Зірне Каваль Багатыр, ажно ў цемнаце вочы змея гараць, як вуголье, ухваціў гэто ён сваю сякеру да як махнуў, дак адразу сатнуў сем дубоў і голаў змею. Вярнуўса тагды ён да гасподы й давай ціхо жыць да пажываць да добра нажываць, да старэнькіх бацька з маткаю дагледаць да шанаваць*» [8, с. 42]. Другое імя персанажа акрэслівае яго фізічную сілу: «*А сіла ў яго такая, што як дасць молатам, дак аж кавадло ў землю хаваецца. І празвалі людзі кавалёваго сына Багатыром*» [8, с. 40].

Надзвычайнымі здольнасцямі надзелены **Музыка**. Настолькі прыгожай была музыка, якую ён граў, што яна ўзносіла людзей да неба: «*Музыка як зайграе на сваёй дудачэ, дак адразу ўсе прыціхнуць. От ім здаецца, што якаясь слодыч улілася ім у сэрцэ, а якаясь сіла ўхваціла на плечы й нясе ўгору, к ясным зоркам, у чыстае небо*» [8, с. 31]. Сіла **Музыкі** здольная перамагчы пекла: «*От і зайграў ён да так, што ўсё пекло разлецелосо ў шчэпкі, а чэрці разбегліся па ўсему свету. От з тае пары чэрці і баяцца **Музыкі** й больш яго не чапаюць*» [8, с. 33]. На характар заняткаў казачнага героя паказвае гаваркое імя **Бортнік** – чалавек, які даглядаў Божых кузюрка-пчол. Надзелены Богам чарадзейнай сілай Бортнік перамагае Змея, вызваляе царэўну і становіцца царом: «*А па смерці цара стаў цар-стваваць у том царстве **Бортнік**. Пры ём добра было ўсім людзям, бо ён паметаў, што той самы дужэйшы, хто робіць дзеля людзей і дзеля Бога*» [8, с. 130].

Спалучэнне ласкальнай формы хрысціянскага імені з прыдаткам-характарыстыкай **Іванко-прастачок** трапна акрэслівае сутнасць персанажа – «*благенькага нехлямяжнага хлопца*», які нават вырасшы, стаўшы дарослым, глядзіць на свет дзіцячымі чыстымі вачыма. Менавіта такія людзі блізкія да спрадвечных Божых заповедзяў. Цікавай, на нашу думку, з'яўляецца выказаная ў даследаванні анамастыкону чарадзейных казак В. Гарбачовай думка, што канцэпт **дурань** у казцы апелюе да рыс паводзінаў і сутнасці юродства [1, с. 75], што ўяўляе «наўмыснае старанне здавацца дур-

нем, вар'ятам... Мэтамі ўяўнага вар'яцтва абвясчаюцца абвяржэнне мірскіх каштоўнасцяў, ўтойванне уласных цнотаў, набліжэнне да Божай дабрадаці [9]. Іменна **Іванко-прастачок**, якому тры старцы праз музыку далі надзвычайную сілу і мудрасць, аказаўся здольны адшукаць праўду на зямлі і расказаць пра гэтую праўду людзям: «*Паслухалі тое старцы, галавамі паківалі, уселіся за інструменты да й загралі. Першы раз загралі – Іванку розум далі; другі раз загралі – у сэрцэ жаласці нагналі; трэці раз ены загралі – язык Іванку развезалі. Зніклі старцы, а Іванко-прастачок стаў ужэ не дурачок, стаў за дзело братца да й у свет збіратца*» [8, с. 160]. Сілай музыкі Іванко перамог магутных слуг Змея: «*От з тых часаў слугам Змея ні ўдзень, ні ўночы ані збла спакою, бо беды ены сабе чакаюць, бы вол доўбні. Дудка свішчэ, дудка грае, пошчак па свету гуляе, людзей навучае. Его ні злавіць, ні з гармат не забіць. Ён волно па свету гуляе, ніякіх загародак не знае; хаць сам без цела, да вялікую сілу мае. Грае, грае, а як прыдзе час, дак усіх ён параўняе. От ты, дудка мая, весялушка мая!*» [8, с. 160].

На месца жыхарства – Палессе – паказвае гаваркое празванне персанажа казкі «Паляшук і чорт». Хітры, знаходлівы **Паляшук** падпарадкаваў сабе нячысціка, прымусіў яго дапамагаць у гаспадарцы і ўрэшце выгнаў у балота. Пасля перамогі **Палешука** «*ўсё меншы да меншы чарцей у балоце, а палешукі множатца да селятца па ўсём Палессі*» [8, с. 182].

Пасля прыняцця хрысціянства на Беларусі з'яўляюцца іншамоўныя ўласныя асабовыя імёны, якія прыйшлі да славян з грэчаскай, лацінскай і старажытнаўрэйскай моваў разам з календарамі агіёнімаў (імёнаў святых).

Клас каляндарных уласных асабовых імён, найбольш выразна прадстаўлены ў даследаваных казках, здольны акумуляваць у сабе багаты нацыянальна-культурны кантэнт патэнцыял. Найперш гэта выражаецца праз выбар рэальных антрапонімаў для найменняў персанажаў. Сярод іх вылучаюць агульнанародныя ўласныя імёны з нацыянальнага анамастыкону.

Прыкметна выдзяляюцца фанетычна і марфалагічна адаптаваныя на беларускай глебе размоўна-бытавыя формы імён: **Грышко, Янко, Салімон, Іванчык, Абрумка,**

Алёкса, Паўлюк, Семко, Міхаль, Матруна, Ахрэм. Гэтыя онімы выразна вылучаюць носьбітаў беларускай культуры, таму канатацыя такіх антрапонімаў звязана з нацыянальнай спецыфікай.

У кантэксте народных казак выразнікамі канатацыі нацыянальна-культурнай спецыфікі з'яўляюцца і этыкетныя формулы звароту: «*Падбег гэто хлапчук к суседу пад акно, патарабаніў у абалонку да й кажэ: “Дзядзько Мікіта, о, дзядзько Мікіта, паглядзі-тко-бо, штось у тваём хлеме вельмі моцно стукае»* [8, с. 78]. Апелятыў дзядзька – паказчык паважлівых адносінаў да старэйшага шанаванага чалавека. У названых паэтонімах фіксуецца правілы моўных паводзінаў прадстаўнікоў беларускага этнасу.

Паэтонімам з канатацыяй нацыянальна-культурнай спецыфікі проціпастаўлены паэтонімы з антрапанімічнай канатацыяй іншамоўнасці, што «суправаджае імёны, якія належаць другой антрапанімічнай сістэме» [10, с. 30]. Гэты тып антрапанімічнай канатацыі вылучаны намі ў наступных асабовых імёнах: *Лейзар, Абрам, Шлёма, Іцко, Борух*. Носьбітамі гэтых паэтонімаў выступаюць прадстаўнікі яўрэйскай нацыянальнасці, якія здаўна жылі на Палессі: «*От як трохі шоршні ўтаймаваліса, самы разумны жыд Борух і кажэ: “Я вазмуса за аджэр, а ты, Шлёма, берыса за мене, Іцко, дзержыса за Шлёма, а Сроль – за Іцка, тагды Хаім да землі дастане”. Пабраліса жыды адзін за другогор, але Борух як адарветца – от усе й паляцелі на землю»* [8, с. 75].

У кантэксте казак са зборніка Сержпутоўскага знаходзім шэраг уласных асабовых імён, што выступаюць носьбітамі канатацыі дыялектнасці. Гэтыя антрапонімы нясуць інфармацыю пра тэрытарыяльную лакалізаванасць рэфэрэнта. Так, у казках вылучаюцца формы імён, якія адлюстроўваюць рысы нацыянальна-дыялектнай мовы: оканне (*Янко, Семко, Іванко*), замену [ф] на [п] (*Нічынар*) і інш. У творах сустракаем клічныя формы антрапонімаў, якія шырока выкарыстоўваюцца ў палескіх гаворках, напрыклад: «*Прыходзіць туды, ажно там седзіць за сталом калдун-знахор; седзіць, люльку пакурвае, чакае, пакуль хто паўкварты паставіць. “Што, – каа калдун-знахор, – няшчасце, Сцяпане?”*» [8, с. 77]. Для перадачы жывой атмасферы беларус-

кай вёскі клічныя формы антрапонімаў ужываюцца ў дыялогах персанажаў.

Выразным прагматычным зместам валодаюць уласныя асабовыя імёны, у якіх выражаны канатацыі эмацыянальнасці, ацэначнасці, экспрэсіўнасці з дапамогай фармальных паказчыкаў: экспрэсіўна-ацэначных суфіксаў *-к-* (*Семко, Янко, Абрумка, Грышка*), *-чык-* (*Іванчык*); *-юк* (*Паўлюк*) і інш. Насычаныя канататыўнымі значэннямі антрапонімы народных казак выражаюць шырокую гаму эмоцый і ацэнак: ласку, любоў, грэбаванне, фамільярнасць і інш. Сітуацыя зносінаў, правілы паводзінаў, закладзеныя у беларускім грамадстве, – гэта своеасаблівы фон для рэалізацыі прагматычнага патэнцыялу антрапанімічнага адзінак і ў жывым маўленні, і ў фальклорным кантэксте: «*Жывуць Семко з Матрунаю да Бога хваляць»* [8, с. 91]; «*Што ні рабіў Янко, нічога не зробіць, гроша не нажыве, бо ландар то лішнюю кватэрку залічыць, то за новыя, але гнілыя аборы здэрэ два золотых»* [8, с. 72]; «*Спалохаласа жыдоўка, думае, што можэ Абрумка памешаўса»* [8, с. 79]; «*“Схадзі ты, Семко, да споведзі”, – кажэ жонка»* [8, с. 51].

Прыведзеныя прыклады паэтонімаў пацвярджаюць цесную сувязь эмацыянальнага, ацэначнага і экспрэсіўнага кампанентаў у антрапанімічных адзінках, якія здольны дапаўняць адзін аднаго. Станоўчае ці адмоўнае стаўленне чытача да героя твора можа складвацца на аснове выбару формы наймення персанажа.

У ліку антрапонімаў народных казак вылучаюцца імёны рэальных гістарычных асоб. Сродкам стварэння атмасферы даўніны з'яўляецца імя расійскага цара, героя казкі «Петро Велікі». Казачнік апавядае, што пасля смерці старога цара «*пашла такая разваруха, што нікому жыцця нема»* [8, с. 146]. Але нарадзіўся ў царыцы, якая схавалася ў добрага чалавека, *Пятро Велікі*, якому «*пакарыліса ўсе князі да каралі»* [8, с. 147].

У казках, запісаных А. К. Сержпутоўскім, сустракаюцца асобныя інтэртэкстуальныя паэтонімы, якія перанесены ў творы з іншага мастацкага дыскурсу – Святога Письма. Так, вялікі прарок Салімон «*знаў усё, што робіцца на небе і ў землі, знаў, зачым і дзеля чаго ўсё на свеце так, як е»* [8, с. 93]. Мудры *Салімон* урэшце высвет-

ліў «нашто Бог сатварыў навука, гада і скочку, дагадаўса, што ён і мудры Салімон, а Боскае моцы не знае. Дагадаўса, што ўсё на свеце патрэбно, бо свет не можэ стаць, калі б не было й таго, што нам здаецца ліхім. Праўду кажучь, што без ліха нема й добра» [8, с. 94].

Выразнікамі канатацыі сацыяльнасці з'яўляюцца прозвішчы-паэтонімы. У мінулым паказчыкам прыналежнасці асобы да шляхты з'яўляліся прозвішчы з суфіксамі -ск-, -оўск-, -еўск- і інш. Выразнікам прыналежнасці героя казкі «Дваранін» да шляхецкага саслоўя з'яўляецца таксама апеятыў-прыдатак пан. Праўда, зусім не высакародным дваранінам быў ганарлівы шляхціц, які «сам не меў ні двара, ні падданных, а так сабе валачыўся ад аднаго пана да другога» [8, с. 148]. У казцы бязлітасна высьмейваецца шляхціц: «бы сабака на дварэ жыў да на людзей брахаў, батцэ б свае дабро аберагаў» [8, с. 148]. У касцёле на калянях шляхціц выпрошвае ў Езуса «300 рублёў і ніводным рублёў менш» [8, с. 148]. Калі ж ксёндз-жартаўнік апусціў на нітцы 299 рублёў, шляхціц імгненна схапіў грошы. У адказ на абразлівае празванне «кеп» (дурань), думаючы, што абражае яго Езус, шляхціц ганарліва адказвае: «Цо, цо? Я кеп? З ласкі боской естэм пан Петроўскі, радавіты шляхціц да патопу да прытым і двоіжанін гэральдэма ўтвердзены, а ты з жыдкоў» [8, с. 149]. У завяршэнні казкі аўтар – Раман Стайковы – іранічна заўважае: «Дак от які быў ганаровы дваранін пан Петроўскі» [8, с. 149].

У казках можна сустрэць і парадыйныя імёны, якія прысвойваюцца персанажам з мэтай камічнай ці сатырычнай іх абмалёўкі. «Экспрэсіўна-стылістычная прырода такіх імён заключаецца ў камічным гукавым абліччы, наўмысна кпілівым ці зняважлівым скажэнні сапраўднага імені» [3, с. 68]. У казцы «Іванко-прастачок» парадзіруюцца панскія (шляхецкія) прозвішчы на -скі, у кантэксце твора актуалізуецца ўнутраная форма прозвішчаў, што выяўляе «звярынае» аблічча паноў. Казачнік апавядае пра бязлітаснага Змея, якому служылі паны: «Нема ў іх літасці – з жывого шкуру дзеруць. І пачалі ены лічыць людзей гарэй гаўяда, пачалі саромецца, што самі ены людзі, пачалі выдумоваць сабе ўсялякія назвіска. Хто назваў себе змеям, хто воўкам або

медзведзям ці другім зверам, хто арлом, коршакам ці другою птушкаю, хто якім кольвек дзеравам, і гэ ены ўсе далі сабе назвіска. Толькі людзей называюць ены проста людзьмі, батцэ гэта самае гарэйшае імя. Дак от скуль узеліса паны **Свіньскіе, Ваўкі і другіе**» [8, с. 158]. Паранамазійны каламбур (наўмыснае сэнсавае збліжэнне прозвішчаў і агульных назоваў) – найменняў звяроў) ператварае фальклорныя паэтонімы у трапіны характарыстыкі «нялюдскай» сутнасці паноў-эксплуататараў.

Выразнікамі канатацыі ацэннасці з'яўляюцца мянушкі. Сродак характарыстыкі героя казкі «**Нехай**» – мянушка-дэлакутыў, у аснове якой найбольш паўтаральнае ў маўленні селяніна-гультая слова. Мянуска выражае адмоўную ацэнку дрэннага гаспадара: «Алёкса быў вельмі недбалы, гультаеваты мужык. Суседзі кажучь ему: «Алёкса, што ты не залапіш дзіркі ў страсе? Бачыш – хата цечэ!»». А Алёкса смочэ сабе лольку да йкажэ: «**Нехай** цечэ». Ці кажучь: «Алёкса, бачыш – свіне лязыць у вагарод». – «**Нехай** лязыць». – кажэ Алёкса» [8, с. 55].

Канатацыяй нацыянальна-культурнай спецыфікі характарызуецца **генесіянімічныя мянушкі**, у прыватнасці **андронімы** – празванні жонкі, утвораныя ад мянушкі мужа. Так, паэтонімам-празваннем дзейнай асобы казкі «Каваль Багатыр» з'яўляецца **Каваліха**.

«**Фонавыя**» **онімы ў зборніку «Казкі і апавяданні беларусаў-палешукоў» А. К. Сержпутоўскага**

Рэпрэзентанты персанажнага і духоўнага кодаў культуры – найменні дэманічных істот. Імёны ўласныя міфалагічных персанажаў **Пошасць і Паморак** адлюстроўваюць устойлівыя элементы этнакультурнай інфармацыі, звязаныя з уяўленнямі аб дэманалагічнай прыродзе многіх з'яў. Так, у адной з казак згадваюцца найменні істот, што ўвасабляюць хваробы: «**Бачаць ены, аж за ракою падышлі к берагу якіясь дзве вельмі страшныя бабы. Косы ў іх расплецены, твар цёмны, бы земля, толькі вочы блішчаць. Падышлі ены к рацэ й просяць дзецюкоў, каб перавезлі іх на другі бераг. Дагадаліса дзецюкі, што гэта не бабы, а **Пошасць** на людзей і **Паморак** на гаўядо» [8, с. 58]. **Пошасць і Паморак** – дэмана-**

лагічныя постаці павальнай смерці, што ахоплівае людзей і жывёлу. У казках персаніфікаваны ў антрапаморфных вобразах. Набыўшы чалавечае аблічча, усяляк імкнуліся пранікнуць у паселішчы з дапамогай іх жыхароў. Калі ж кемлівы чалавек здагадаўся, з кім ён мае справу, то падманным шляхам пазбаўляўся ад **Пошасці** і **Паморка**. У казцы «Ліхая доля» прадстаўлена адно з вельмі старых уяўленняў-персаніфікацый, што міфалагічным спосабам тлумачыць прадвызначанасць чалавечага лёсу, шчаслівых і нешчаслівых яго вырашэнні. **Доля** ў казцы прадстаўляецца амбівалентнай – добрай і благой. Шчаслівая **Доля** – у старэйшага брата: «*За што старшы ні вазьметца, усё ему йметца*» [8, с. 120]. Нешчаслівая **Доля** – у малодшага: «*А малодшы што ні робіць, як ні б’етца, а ему нічога не даецца*» [8, с. 120]. Малодшаму ўдалося пабачыць сваю **Долю** – «*дзяўчыну, якая лынды б’е на мяжкуй траўцы да хістаецца на гольцы*» [8, с. 121]. І толькі пасля таго, як селянін узяў **Долю** ў свае рукі – правучыў-пакараў кіем – яна стала спрыяць яму: з’явіліся грошы, гаспадарка пабагацела. Цікавая выснова казкі: «*На свеце толькі той ічасце мае, каму Доля спрыяе, або хто сваю Долю да ў руках трымае. Бо без ушчунку й ад Доля няма ратунку*» [8, с. 121].

Гераінай казкі «Каваль» з’яўляецца **Баба-Яга** – фантастычная істота з антрапаморфнымі рысамі, надзеленая вялікай чарадзейнай сілай. Вобраз Бабы-Ягі звязаны з паняццямі нараджэння і смерці. **Баба-Яга** лёгка пераходзіць у «той» свет, пераносячы туды царэўну: «*Спелла царэўна Вянок, надзела на голаў да й хацела іці ў палацы; толькі ось адкуль ні вазміса Баба Яга – касцяная нага на ступе едзе, таўкачом паганяе да памялом след заметае. Пад’ехала ена к царэўне, схпіла ее ў ступу да й памчала неведано куды*» [8, с. 167]. У даследаванні В. Гарбачовай адзначана, што карань **яга** і роднасныя яму праецыруюцца ў значэннях «вузкі», «цесны», «душыць, давіць, мучыць», увасабляе персаніфікаванае ўдушша, кашмар [1, с. 84]. Баба-Яга губіць царэўну: «*Па немалум часе вернуласа мышка вельмі смутная дай кажэ, што Баба Яга замарозіла царэўну*» [8, с. 160]. Змярцвяе Баба Яга і царэвіча, і асілкаў: «*Кінуўса Каваль туды аж бачыць: лежыць тут царэвіч, бы пласт. Баба Яга абярнула яго ў камень. Ле-*

жыць царэвіч, бы жывы, а кале его поруч у рад лежаць адзінаццаць его дзецюкоў, удалых багатыроў. Усе ены бы зроблены з каменя. Агледзяў Каваль, памацаў гэтых каменных людзей да й пашоў к царэўне. От уходзіць ён у тые ледзеныя палацы, аж там усе з лёду, а моо гэто толькі ўсе перевернуласо ў лёд. От стаяць ледзяныя дзераўлякі; ены абіневелі, батцэ ў велікі мароз» [8, с. 160]. Нельга не пагадзіцца з В. Гарбачовай, якая разглядае фальклорны паэтонім **Баба Яга** як полісемантычны міфаканцэпт, разгалінаваная структура якога прадстаўляе сабой схаваны мікратэкст, што адлюстроўвае міфалагічны комплекс **Продак – Смерць** [1, с. 85].

Дзейная асоба казкі «Каваль» – **Каишчэй**, вядун-варажбіт, для якога **Баба Яга** выкрадае красуню-дзяўчыну і хавае яе ў царстве смерці. На тым свеце праз **Каишчэя** апынаюцца царэвіч і асілка: «*Расказаў ён, што Баба Яга завезла царэўну к Каишчэю Бессметнаму. Той запёр і трымае ее ў каменных палацах пад дванаццаццю замкамі. Кінуўса туды царэвіч з сваімі малайцамі, а Каишчэй Бессмертны як дыхнуў, дак ены ўсе дванаццаць і сталі каменем*» [8, с. 160]. Імя **Каишчэй** прынята асацыяваць са смерцю. Галоўная іпастась **Каишчэя** – «той, хо мае адносіны да касцей». Пры такой інтэрпрэтацыі **Каишчэй** – пасярэднік паміж жывымі і мёртвымі [1, с. 86].

Тапанімічная прастора народнай казкі падзяляецца на культурную і міфалагічную. Культурная прастора – гэта тая частка, дзе жыве герой, дзе ён нарадзіўся і куды накіроўваецца. З культурнай прасторай звязаны наступныя тапанімічныя адзінкі, адзначаныя ў казках, запісаных А. К. Сержпутоўскім: «*Набраў пан з села хлопцаў і аадў іх у Аршаву, а мо й за граніцу вучыць каго на шаўца, каго на карўца альбо рымара, каго на стальмаха, каго на каваля*» [8, с. 66]; «*У глухом Палесі, за балотам, за такою тхланью, што адтуль і свету Божаго не відно, было сельцэ. У том сельцэ была цэрква, старэнькая, закрывіўшаяся*» [8, с. 79]; «*Прапаў гаспадар. Загналі его гдзесь на Капказ, ці што*» [8, с. 82]; «*От звезалі старасту й павелі судзіць, а потым его кудысь саслалі, моо ў Сібер*» [8, с. 83]. Шэраг тапонімаў ужыты ў дыялектнай форме: **Сібер, Аршава, Капказ**.

Міфалагічная прастора прадстаўлена найменнямі ландшафту, у якім жыве герой (*лес, балота*), а таксама рознымі мадыфікацыямі свету мёртвых. Намінацыя лес у кантэксце чарадзейнай казкі мае асаблівы сакральны сэнс. *Лес* – гэта месца здзяйснення цудаў, памежная прастора паміж царствам жывых і мёртвых. У беларускай традыцыйнай культуры лес уяўляецца як добрая ці суаднесена са «сваім» светам прастора. Жыхары лесу – татэмныя продкі-апекунны чалавека – мядзведзіца і медзведзянты (героі казкі «Каваль») ратуюць жыццё жанчыне, дапамагаюць выгадаваць хлопца і перавозяць іх у родную вёску. Сакральным элементам ландшафтнага коду культуры з’яўляецца балота, якое асацыюецца з ідэяй хаосу, дэструкцыі, надзяляецца адмоўнай семантыкай. *Балота* – месца бытавання розных нячысцікаў [11, с. 41]. У казцы «Паляшук і чорт» балота – месца жыхарства нячыстай сілы.

Мадыфікацыямі свету нябожчыкаў з’яўляюцца *падземнае царства* і *гара*. Менавіта пад зямлёй Каваль знаходзіць царэўну і царэвіча, якіх замарозіла Баба Яга, ажыўляе іх. *Гара* ў народнай касмаганіі – локус, вертыкаль, якая яднае неба і зямлю. *Гара* – варыянт сусветнага дрэва – звязана з сусветнай воссю, верхам і нізам. Так, чарадзейная памочніца Каваля пчолка «ўзнесла яго на высачэнную гару, спуцілася на землю да й паказвае на крыніцу. Зірне Каваль, аж з гары з-пад каменя жывая вада от так і свішчэ ўверх, бы з дудкі. Набраў Каваль у пляшачку тае вады, напіўса сам і мышку напіў» [8, с. 83]. Жывая вада, здабытая на гары, дапамагае ажывіць у падземным царстве царэўну і царэвіча.

Заонімы казак пра жывёл становяцца рэпрэзэнтантамі *жывёльнага кода* культуры. Жывёлы абазначаны ў прааналізаваных казках праз агульныя назойнікі, але, улічваючы сэнсавую і ідэйную значнасць такіх абазначэнняў у мастацкай парадыгме казкі, іх правамерна адносіць да ліку *паэтонімаў*. Вобразы жывёл – заступнікаў і памочнікаў герояў казкі – захоўваюць архаічныя сувязі з найстаражытнейшымі татэмістычнымі персанажамі першапачатковых родаплемянных міфаў. Так, чарадзейным памочнікам героя казкі «Каваль» з’яўляецца *мышка*: яна дапамагае знайсці жывую ваду, ажывіць Кавалёву кабылку, трапіць у Каш-

чэва царства і ажывіць мёртвую царэўну. З *мышшу* ў беларусаў звязана цэлая сістэма ўяўленняў і вераванняў. Існуе павер’е, што ў вобразе *мышы* прыходзяць душы памерлых. Як апекуна і дарадцу (якімі і ёсць продкі) малююць *мышы* чарадзейныя казкі [12, с. 332]. Вобраз гераіні казкі «Каваль» (*Мышы* спрыяе асілку Кавалю ў барацьбе з Кашчэем і Бабай Ягой) адпавядае народным традыцыям.

У вобразах *мядзведзяў* у казцы «Каваль» – водгалас уяўленняў пра продка-татэма, заступніка, абаронцу. Маладзіца ратуе медзведзянт ад шуляка: «Убачыла тое маладзіца, шкода ёй малых дзетак, сханіла ена ламачыну да як сперазала таго шуляка, дак ён і ногі выпруціў. Тым часам падбегае мядзведзіца. Убачыла ена, што жанчына абратавала медзведзянт і дзякуе ёй: прыпадае к нагам, да ліжа іх, а слёзы з ачоў так і цekuць» [8, с. 161]. Мядзведзіца ратуе жанчыну і яе маленькага сына ад галоднай смерці. Хлопчык гадуецца з медзведзянтамі, мядзведжая сям’я вывозіць жанчыну і хлопчыка ў родную вёску. Уяўленні пра *мядзведзя* як продка-татэма прадстаўлены ў казцы «Мядзведзь»: «Мядзведзь перш быў такі ж самы мужык, як і ўсе мы, гарапашнікі» [8, с. 88]. Паводле казачнага сюжэта, у *мядзведзя* ператвораны мужык-гультай, які краў мёд з борцяў калдуна і за тое быў пакараны: «Ну, з гэстае пары й ты, й твае дзеці, й усе твае котло будзеце толькі пчол драць». І абернуў калдун таго чалавека ў медзведзя. Так от адкуль узяўса медзведзь» [8, с. 89].

Чароўным памочнікам Каваля з’яўляецца *пчолка* – Божая кузурка, ад якой карысьць людзям. У міфалагічнай мадэлі свету *пчала* стасуецца з сярэдзінай Сусветнага Дрэва. Каваль ратуе пчолку ад павука і атрымлівае за гэта надзвычайную ўзнагароду: «За тое, што ты мене выратаваў з беды, хадзем, я пакажу табе крыніцу з жывою вадою... От узнесла пчолка Кавалю на высачэнную гару, спуцілася на землю да й паказвае на крыніцу. Зірне Каваль, аж з гары з-пад каменя жывая вада от так і свішчэ ўверх, бы з дудкі. Набраў Каваль у пляшачку тае вады, напіўса сам і мышку напіў» [8, с. 166].

Калі характар прасторавых абазначэнняў і ўжыванне заонімаў і найменняў дэманічных істот дазваляюць выдзеліць языч-

ніцкі локус (язычніцкую парадыгму), то выкарыстанне імён уласных, звязаных з біблейскім дыскурсам (агіёнімаў, геартонімаў, тэонімаў), прадстаўляе хрысціянскую парадыгму матываў і вобразаў у іменаслове народнай казкі.

Духоўны код культуры з’яўляецца адным з базавых кодаў беларускай культуры. Паэтонімы народнай казкі – носьбіты пэўнай сістэмы ведаў, светапоглядных ідэй, уласцівых культурна-гістарычнаму адзінству. Духоўны код у анамастыконе народнай казкі прадстаўлены **агіёнімамі** (імянамі святых) і **геартонімамі** (назвамі царкоўных свят), якія нагадваюць пра каштоўнасці, эталоны паводзінаў, уласцівыя хрысціянскай культуры. Так, у казцы «Стралцы» малады стралец Семко, каб атрымаць дар трапляць у любую цэль, паслухаў параду старога паляўнічага стрэліць у прычасце, ушчымленае ў асіну (нячыстае дрэва паводле хрысціянскіх уяўленняў). Але чуллівая душа хлопца не дазволіла стрэліць у Хрыста: «Гудзе, стогне лес. І здаецца Семку, што ўвесь свет плачэ. Мотаіно Семку на сэрцу, мотаіно і страіно. Выбраў ён скарэй, як учыў стары стралец, крывую асіну, ушчаміў у сук прычасце, адышоўса, злажыўса й давай цэліцца. Злажыўса, хацеў выстрэліць у прычасце, але бачыць, што там хрэст, а на ём **Хрыстос**, да так жаласліва глядзіць на яго, што ў Семкі й рукі апусціліся. Не можэ стрэляць у **Хрыста**. Кінуў ён стрэлбу, перахрыціўса да давай Бог ногі. Весело шуміць лес, от як песні спевае. Закаўса з тае пары Семко й у рукі браць стрэлбу» [8, с. 51].

Імяны святых ужыты ў казцы «**Ілья і Петро**». Праўда, прадстаюць святыя ў творы як паны, што не могуць паразумецца праз пыху, фанабэрыю: «*Даўно тое было, як ешчэ сам Бог на землі хадзіў. Адаў Бог увесь свет **Ільі і Пятру**. Але, ведамо, гдзе два паны, там ніколі ладу няма. Адзін насылае дождж, а другі – пагоду. Плачуць хмуры, не ведаюць, што рабіць, каго слушаць*» [8, с. 43]. А ў казцы «Завісны багатыр» **Святы Пятро**, што вандраваў па свеце і бачыў, як жывуць людзі, падарыў беднаму брату багацце. **Святы Ілья**, які ў свядомасці палешукоў часта атаясамліваўся з богам маланкі, знішчае нячысцікаў, што жылі ў палескіх балотах: «*Тым часам **Ілья** кожнае лецячко б’е іх [нячысцікаў] ды нішчыць*

[8, с. 182]. У казках нярэдка ўжываецца тэонім **Бог** – выразнік светапогляду палешукоў-вернікаў: «*Жывуць людзі да **Бога** хваліць*» [8, с. 53]; «*Праўду кажучь: калі **Бог** не дась, та людзі не памогуць*» [8, с. 36]. Гераній казкі «Поп і пустэльнік» становіцца **Божая Маці**, якая папярэджвае палешукоў пра надыход бяды: «*Седзіць на камені вельмі гожа я маладзіца. Ена трымае сноп буйнаго жыта да так плачэ, што аж заліваецца. Маладзіца папытала, чаго ена плачэ, а тая й кажэ: “Як жэ мне не плакаць, калі я ведаю, што будзе велікі ўраджай, але не будзе каму яго спажываць”. Дагадаліся людзі, што гэто была **Божая Маці***» [8, с. 113].

Выразнікамі **духоўнага кода** хрысціянскай культуры з’яўляюцца **геартонімы** – найменні свят, якія пазначаюць час разгортвання дзеяння казак: «*Выбраў сабе самую гожую дзеўку, а на вешняго **Міколу** ены й пабраліса*» [8, с. 91]; «*Было гэто перад **Благавешчаннем***» [8, с. 51]; «*Ужэ й у **Петроўку** апрнетца ў кажущка, сядзіць на прызбе да на сонейку грэецца*» [8, с. 52]; «*От гэтак весною, кале **Міколы** паехаў пан аглядаць той маёнтак да й астаўса там на ўсё лето*» [8, с. 98]. Азначальнікам язычніцкай культуры з’яўляецца найменне свята **Купалле**, падчас якога разгортваюцца надзвычайныя падзеі казкі «**Нашоў грошы**»: «*Усе людзі кажучь, што на **Купало** ўночы цвіце папераць, і хто найдзе той цвет, той можэ з ім пайці і ўзяць заклітые грошы. От на **Купало** згаварыліса дзецюкі йсці ў лес, шукаць цвету папераці*» [8, с. 63].

Паэтонімы казак зборніка А. К. Сержпутоўскага канцэнтруюць у сваім энцыклапедычным значэнні разнастайныя сэнсавыя адценні і асацыяцыі. Феномен казачных онімаў можа быць раскрыты пераважна на міждысцыплінарнай аснове. Напаўненне абранага або наўмысна створанага для намінацыі дэнатата казкі імя асаблівым сэнсам нярэдка абумоўлена не толькі кантэкстам аднаго мастацкага твора, але і больш шырокім культурна-гістарычным і міфалагічным кантэкстам.

Заклучэнне

Аналіз анамастыкону зборніка Сержпутоўскага паказаў, што іменаслоў народных казак уяўляе сабой асаблівым чынам арганізаваны мікратэкст, які адлюстроўвае менталітэт народа, яго культурна-гістарыч-

ныя і міфалагічныя карані. Унутраная форма язычніцкіх і хрысціянскіх імён, прозвішчаў і мянушак утрымлівае сістэму асацыяцый, што існуюць у калектыўнай свядомасці прадстаўнікоў беларускай лінгвакультуры розных перыядаў гісторыі. Разнастайнасць канататыўных адценняў імёнаў персанажаў народных казак выяўляецца як у мове, так і ў маўленні, у якім эксплікаваны багаты прагматычны патэнцыял фальклорных антрапонімаў, іх культурна-гістарычная і сацыяльная інфармацыя. Тапонімы, гертонімы, міфонімы, заонімы, агіёнімы народных казак уяўляюць сабой асаблівым чынам арганізаваныя мікратэксты, якія змя-

шчаюць як уласна моўную, так і культурна-гістарычную, ідэалагічную, міфалагічную і сацыяльную інфармацыю. Аналіз анамастычнай прасторы народных казак спрыяе фарміраванню культуралагічных уяўленняў пра асаблівасці беларускага менталітэту.

Матэрыялы даследавання могуць быць выкарыстаны ў практыцы ўніверсітэцкага выкладання сучаснай беларускай мовы, у прыватнасці пры вывучэнні лексікі, словаўтварэння і стылістыкі. Выкарыстанне вынікаў працы будзе мэтазгодным на факультатывах, занятках гуркоў па беларускай мове і літаратуры, падчас правядзення філалагічных конкурсаў і алімпіяд у школе.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Горбачёва, О. Н. Ономастическое пространство русских народных и авторских сказок : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / О. Г. Горбачёва. – М., 2008. – 148 л.
2. Рогалев, А. Ф. Ономастика художественных произведений : пособие / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Изд-во ГГУ, 2003. – 194 с.
3. Рогалев, А. Ф. Имя и образ. Художественная функция имён собственных в литературных произведениях и сказках / А. Ф. Рогалев. – Гомель : Барк, 2007. – 224 с.
4. Дьякова, Т. В. Жанрообразующие свойства поэтонимов (на материале английской и русской авторской сказки) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Т. В. Дьякова. – М., 2006. – 140 л.
5. Хрышчановіч, Л. «Па імені і жыццё»: антрапанімічная прастора беларускай народнай казкі / Л. Хрышчановіч // Роднае слова. – 1999. – № 5–6. – С. 131–139.
6. Белорусское Поозерье: культура, ономастика, социум : монография / А. М. Мезенко [и др.] ; под науч. ред. А. М. Мезенко. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. – 180 с.
7. Суперанская, А. В. О русских именах / А. В. Суперанская, А. В. Сулова. – Л. : Лениздат, 1985. – 222 с.
8. Сержпутовский, А. К. Сказки и рассказы белорусов-полешуков / А. К. Сержпутовский. – Минск : Университетское, 1999. – 191 с.
9. Юродство [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Дата доступа: 12.02.2021.
10. Зубкова, Л. И. Русское имя II половины XX века в лингвокультурологическом аспекте : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.02 / Л. И. Зубкова ; Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2009. – 40 с.
11. Міфалогія беларусаў : энцыкл. слоўн. / склад. І. Клімковіч, В. Аўтушка ; навук. рэд.: Т. Валодзіна, С. Санько. – Мінск : Беларусь, 2011. – 607 с.
12. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўн. / З. Санько [і інш.]. – 2-е выд., дап. – Мінск : Беларусь, 2006. – 599 с.

REFERENCES

1. Gorbachiova, O. N. Onomastichieskoje prostranstvo russkikh narodnykh i avtorskikh skazok : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / O. G. Gorbachiova. – M., 2008. – 148 l.
2. Rogaliev, A. F. Onomastika khudozhestviennykh proizvedenij : posobiye / A. F. Rogaliev. – Gomiell' : Izd-vo GGU, 2003. – 194 s.
3. Rogaliev, A. F. Imia i obraz. Khudozhestviennaja funkcija imion sobstviennykh v literaturnykh proizvedenijakh i skazkakh / A. F. Rogaliev. – Gomiell' : Bark, 2007. – 224 s.

4. D'jakova, T. V. Zhanroobrazujushchije svojstva poetonimov (na materialie anglijskoj i russkoj avtorskoj skazki) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01 / T. V. D'jakova. – M., 2006. – 140 l.
5. Hryshchanovich, L. «Pa imieni i zhyccio»: antranimichnaja prastora bielaruskaj narodnaj kazki / L. Hryshchanovich // Rodnaje slova. – 1999. – № 5–6. – S. 131–139.
6. Bieloruskoe Pooziorje: kul'tura, onomastika, socium : monografija / A. M. Miezienko [i dr.] ; pod nauch. ried. A. M. Miezienko. – Vitebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2017. – 180 s.
7. Supieranskaja, A. V. O russkih imionah / A. V. Supieranskaja, A. V. Suslova. – L. : Lien-izdat, 1985. – 222 s.
8. Sierzhputovskij, A. K. Skazki i rasskazy belorusov-polieshukov / A. K. Sierzhputovskij. – Minsk : Univiersitietskoje, 1999. – 191 s.
9. Yurodstvo [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. – Rezhim dostupa: <https://ru.wikipedia.org/wiki>. – Data dostupa: 12.02.2021.
10. Zubkova, L. I. Russkoje imia II poloviny XX vieka v lingvokul'turologichieskom aspikte : avtorief. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.02 / L. I. Zubkova ; Voroniezh. gos. un-t. – Voroniezh, 2009. – 40 s.
11. Mifalohija bielarusa : encykl. sloun. / sklad. I. Klimkovich, V. Autushka ; navuk. red.: T. Valodzina, S. San'ko. – Minsk : Bielarus', 2011. – 607 s.
12. Bielaruskaja mifalohija : encykl. sloun. / Z. San'ko [i insh.]. – 2-je vyd., dap. – Minsk : Bielarus', 2006. – 599 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 26.02.2021

УДК 821.161.3

Ірына Аляксандраўна Воранканд. філал. навук, дац. каф. рускай літаратуры і журналістыкі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна**Iryna Voran**Candidate of Philological Sciences, Docent of the Department of Russian Literature and Journalism
of the Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: voron-irina@mail.ru**АСАБЛІВАСЦІ БЕЛАРУСКАГА АКРАСАНЕТА Ў СУЧАСНАЙ ПАЗЭЗІІ**

Разглядаюцца асаблівасці развіцця акраверша ў сучаснай беларускай пазэзіі, вылучаецца тэндэнцыя да стварэння сінтэтычных вершаваных форм, якія аб'ядноўваюць розныя форматворчыя стратэгіі. Вынікам такой эксперыментальнай трансфармацыі стаў акрасанет. Асэнсоўваецца праблемна-тэматычны дыяпазон і мастацка-эстэтычныя, фармальныя характарыстыкі сучасных акрасанетаў.

Ключавыя словы: санет, акраверш, беларуская пазэзія, акрасанет, сучасная пазэзія.

The Features of the Belarusian Akrosonet in Modern Poetry

The article examines the peculiarities of the development of acrosticism in the contemporary Belarusian poetry, the tendency to create synthetic poetic forms that combine various form-making strategies is highlighted. The result of this experimental transformation was the akrosonet. The author comprehends the problem-thematic range, and the artistic, aesthetic, formal characteristics of modern akrosonets.

Key words: sonnet, acrostic, belarusian poetry, akrosonet, modern poetry.

Уводзіны

Сучасная беларуская пазэзія вызначаецца свядомым імкненнем творцаў да эксперыменту, пошуку новых форм і сродкаў мастацкага спасціжэння рэчаіснасці – схільнасці да іншасказання, сімвалічнасці, шматсэнсоўнасці, складанай асацыятыўнасці твораў. Ускладненне паэтыкі вершаваных твораў абумоўлена шэрагам прычын эстэтычнага, філасофскага і светапогляднага парадку, намаганнем паэтаў адлюстраваць тыя няпростыя працэсы, якія акаляюць сучаснага чалавека, вызначыць экзістэнцыйныя матывы яго існавання і тыя звышпачатковыя, што дапамаюць балансаваць на мяжы духоўнага вакуума і прагі пераадолення гэтай пустаты, пераадолення хаосу і перастварэння яго ў космас. Пошукі балансу, гармоніі вызначаюць логіку развіцця айчыннай пазэзіі канца XX – пачатку XXI стагоддзя.

А. Бельскі вылучае дзве асноўныя плыні ў развіцці сучаснай беларускай пазэзіі – «неакласічную, якая трымаецца на традыцыйнай сістэме каштоўнасцей (нацыянальна-культурных, духоўных, эстэтычных), якая... скіравана на выкарыстанне і абнаўленне класічнай паэтыкі, і авангардную (постмодэрнісцкую) – фармальна-кампазіцыйную, тэхнічна-камбінаторную, у многім эклек-

тычную і хаатычную вершаваную творчасць» [5, с. 37]. Відавочна, што гэта рознаскіраваныя тэндэнцыі, у аснову якіх пакладзены супрацьлеглыя вектары развіцця пазэзіі – традыцыяналісцкі і эксперыментальны, але сучасная пазэзія ўсё больш выяўляе тэндэнцыю да сінтэзацыі гэтых канцэптуальна розных паэтычных стратэгіяў, і збліжэнне іх мае сваё лагічнае тлумачэнне.

Сінтэтычныя мадыфікацыі акраверша ў сучаснай беларускай пазэзіі

Эксперыментальную тэндэнцыю ў сучаснай пазэзіі складаюць вершаваныя формы гэтак званай «камбінаторнай» пазэзіі (акравершы, паліндромы, анаграмы і інш.). Гэты тэрмін ўведзены ва ўжытак французкімі паэтамі і выкарыстоўваецца ў беларускім літаратуразнаўстве В. Жыбулем. «Камбінаторная» пазэзія заснавана на матэматычным прынцыпе перастаноўкі элементаў тэксту, пошуку розных варыянтаў раскладзіравання тэксту. Падобныя вершы вызначаюцца, з аднаго боку, выразнай гульнёвай канцэпцыяй, стварэннем візуальных эфектаў-падтэкстаў, а з іншага – строгім следаваннем неабходным правілам пабудовы гэтых форм, што ў пэўным сэнсе аб'ядноўвае іх з канцэпцыяй класічных цвёрдых вершаваных форм – санета, трыялета, актавы і інш.

Акраверш – гэта адметная вершаваная форма, разлічаная «на зрокавае ўспрыманне верша, у якім пачатковыя літары вершаваных радкоў, прачытаныя зверху ўніз, утвараюць якое-небудзь слова: прозвішча або імя паэта, ці таго, каму верш адрасуецца, нейкае прызнанне, пажаданне, адказ на пастаўленае пытанне і г. д.» [11, с. 439]. Першыя літары кожнага радка выбудоўваюць дадатковы вертыкальны радок, які можна прачытаць толькі ў напісаным або надрукаваным выглядзе. Акраверш як разнавіднасць паэтычнай формы бярэ свае вытокі з магічных тэкстаў з часоў эпохі Антычнасці, але пазней страціў сваю магічную функцыю, трансфармуючыся ў лірычны тайнапіс. Так, у акравершах-прысвячэннях у вертыкальным радку зашыфроўваецца імя таго, пра каго (або каму) напісаны твор. Сучасны тайнапіс акраверша дазваляе паэту смела ствараць метафарычныя, складаныя, завуалюваныя вобразы, даючы ключ да іх разгадкі ў вертыкалі твора. Сёння гэта своеасаблівая літаратурна-фармальная і моўная гульня, якая дэманструе майстэрства валодання мовай і паэтычнай тэхнікай паэтам, а таксама спосаб ствараць дадатковую візуальную і філасофскую прастору верша, своеасаблівы сэнсавы фокус твора.

Беларускай літаратуры акраверш вядомы ад часоў Асветніцтва, дзякуючы творчасці Ф. Скарыны, але сапраўднага пашырэння ён набыў у пазіі другой паловы ХХ ст. У 1960–70-я гг. Р. Крушына ўвёў форму акраверша ў беларускую літаратуру як узоры вытанчанай паэтычнай формы нароўні з санетам і трыялетам. Згодна тэматычнай скіраванасці В. Жыбуль вылучыў некалькі груп акравершаў: вершы-прысвячэнні, вершы-загадкі, азбукоўнікі, складакравершы, мезавершы і тэлевершы. Сёння акравершы належаць як вядомым паэтам (Н. Гілевічу, А. Сысу, У. Дубоўцы, В. Жуковічу, В. Дзбішу і інш.), так і паэтам-пачаткоўцам.

У апошнія гады свайго жыцця вялікую колькасць акравершаў стварыў Р. Барадулін, арыгінальна вызначаючы іх у адпаведнасці з мэтай напісання ці зместам твору – «Акраподумка», «Акрадзякуй», «Акразычанне (Сяргею Панізініку)», «Акравітанне», «Акраверш з нагоды», «Акрачалом праз акіяны», «Акраліст», «Акранавагодняе», «Акравясновіца», «Акрашана», «Акраздзіў», «Акрагуканне», «Акрааўтограф» і «Акрамроя»,

якія датуюцца 2012–14 гг. Найбольш пранікнёныя вершы паэта прысвечаны маме («Акраўдзяка»):

Мрояй маладых правідны дым

Адцяняе боскі профіль храма.

Моліцца нябёсам пілігрым,

А над ім сьвятая зорка Мама... [3, с. 58]

Р. Барадулін у чатырох радках максімальна выкарыстоўвае тайнапіс акратэлевершу, дзе апошнія літары кожнага радка паўтараюць камбінацыю пачатковых літар верша, каб сакралізаваць вобраз мамы, якая ўвасабляе сабой усю шчырасць, святло і дабрыню, якія ён спазнаў у жыцці і намагаўся захаваць як абярэг душы і чалавечнасці. І нават фармальныя абмежаванні гэтага верша не сталі перашкодай для паэтызацыі яе вобразу, а канцэптуальна падкрэслілі залежнасць паэтычнага сусвету Барадуліна ад мамы.

Цікавую форму акраверша Р. Барадулін падае і ў «Спробе акраверша», якая характарызуецца яшчэ большай фармальнай ўскладненасцю, калі паэтычны тэкст спалучае рысы акраверша і мезаверша – твору, дзе пэўнае слова ці выраз утвараюцца адпаведна сярэднімі і апошнімі літарамі вершаваных радкоў:

*Аленю здзіўлення аб скалы адчаю
разбіцца ў запале.*

*Ледзь Вашая ўсмішка ўзыхдзе –
ўхвал загрыміць абвал.*

*Але, асмьялеўшы ад страху, выво-
джу світальнае*

Але [7]

Сам Р. Барадулін прызнаўся ў сваім інтэрв'ю, што апошнім часам выяўляў большую прыхільнасць да эксперыментальных малых вершаваных форм, да гэтак званых «настраёвых іскрынак», альбо «ахвярынак» (як сам вызначаў жанр гэтых твораў аўтар), а таксама да мініяцюрных акравершаў, якім бракуе «манументалізму». Але і ў гэтай «нешматслоўнай» форме паэт застаецца ўдумліва-глыбокім і пранізліва-мудрым. Гэтыя творы нагадваюць мікрапаэмы-рэфлексіі пра сучаснае і мінулае, часовае і вечнае, сапраўднае і ілюзорнае, каштоўнае і нікчэмнае, хуткаплыннае і неўміручае.

Напрыканцы ХХ ст. у беларускай літаратуры назіраюцца цікавыя мадыфікацыі акраверша, якія ўзнікаюць у выніку яго сім-

біёзу з іншымі жанравымі формамі. Т. Баркоўская адзначае «імякнёныя сінтэзаваць разнастайныя паэтычныя жанры ў адным вершы» [3, с. 18] як выразную тэндэнцыю ў развіцці сучаснай паэзіі канца XX ст. У выніку такога сінтэзу з'яўляюцца новыя формы – «Акрамадрыгал» Р. Барадуліна, «Акраіронія» Ю. Свіркі, «Акрагекзаметры» А. Графімчыка, акраверш «Канціона» У. Клішэвіча, «Акраэлегія» Т. Барысюк і інш. Даследчык рускай літаратуры Сяргей Бірукоў тлумачыць з'яўленне сінтэзаваных форм тым, што «акраверш у тым выглядзе, у якім ён дасюль існаваў, сябе вычарпаў» [6, с. 33]. Спалучэнне класічных цвёрдых вершаваных форм і акраверша становіцца сведчаннем развіцця сучаснай паэзіі ў напрамку фармальнай ускладненасці, якая не толькі дэманструе версіфікацыйнае майстэрства паэтаў, але сведчыць пра пошукі новых драматычных, алегарычных спосабаў мастацкага самавыяўлення.

Акрасанет як выяўленне версіфікацыйнага майстэрства беларускіх паэтаў

Найбольш цікавай і складанай у выкананні сярод сінтэтычных форм у сучаснай беларускай паэзіі стаў акрасанет. Санет, як вядома, сфарміраваўся ў сусветнай літаратуры на мяжы Сярэднявечча і Адраджэння і стаў шырока вядомай цвёрдай паэтычнай формай у еўрапейскай літаратуры і за яе межамі. Да гэтай формы прад'яўляецца шэраг патрабаванняў: чатырнаццаць радкоў санета павінны аб'яднанаўвацца ў два катрэны і два тэрцэты з адметнай рыфмоўкай, якія, у сваю чаргу, закліканы своеасабліва разгортваць яго паэтычную думку (згодна мадэлі «тэзіс – антытэзіс – сінтэз»). Гэтую драматургічную асаблівасць класічнай формы падкрэсліваў М. Багдановіч у артыкуле «Санет» (1911), адзначаючы, што асаблівая нагрузка падае на апошні радок тэрцэта («санетны замок») – найбольш моцнае месца ў санеце, а апошнія слова ў ім павінна быць своеасаблівым сэнсавым «ключом» да ўсяго твора. Строгія патрабаванні, вызначаныя у правілах і абмежаваннях будовы гэтай формы (аб'ёме верша, схеме рыфмаграмы, вершаваным памеры, якасцях рыфмы), надзяляюць яго пэўнымі камбінаторнымі якасцямі. Так, І. Бехер у трактаце «Філасофія санета, або Маленькі наказ па санету» (кніга «Паэтычны прынцып», 1957 г.),

таксама вызначае «канструктарскую» прыроду творчасці санетыста, якая становіцца своеасаблівай «правакацыйнай» для паэта, выклікам яго паэтычнаму майстэрству і пэўнай праверкай тэхнічнай дакладнасці, эстэтычнага адчування гэтай эlegantнай формы творцай.

Акрасанет спалучае дзве фармальна абмежаваныя паэтычныя стратэгіі. Далучэнне да складанай у выкананні санетнай формы новых камбінаторных магчымасцей тэксту, рэалізаваных у візуалізацыі яго дадатковых сэнсаў (як таго патрабуе форма акраверша) у значнай ступені садзейнічае дысцыплінаванню паэтычнага маўлення і патрабуе яшчэ больш высокага ўзроўню паэтычнай тэхнікі ад творцы. Гэтая форма зацікавіла і Р. Барадуліна, надзвычай адкрытага да падобных “эстэтычных правакацый”. Паэт здолеў аб'яднаць два архітэктанічныя малюнкi ў адзіным вершы («Акрасанет», 1980), стварыўшы санет-прысвячэнне з ідэальна вытрыманай класічнай італьянскай рыфмаграмай (ababababccdc), чатырнаццаць радкоў якога з пачатковых літар складваюцца ў імя і прозвішча таго, хто натхніў яго на напісанне гэтага твора (Мікалаю Казлову):

*Мой шчыры край цябе прызнаў за сына,
І родным стаў для сэрца валгара.
Калі ў бары прымаецца ляшчына,
Атожылку купчасціца пара.
Лучае нашы дні павагі ліна,
Ашчаднасці асення пара.
Юначых мар не глухне каляіна,
Кіруе думку клопатаў быстра.
Ад нас гады спяшаюцца імкліва.
Зярняты веры не пусці на мліва.
Лямеш світае святам плугара.
Од не чакае, колас хваліць ніва.
Вяртаецца вякам вачэй зара –
У сыне паўтарыўся ты ішчасліва. [2, с. 7]*

Р. Барадулін дэманструе віртуознае валоданне санетнай тэхнікай, паслядоўна выбудоўваючы драматургію акрасанета: тэзіс пра «валгара», які стаў сынам для «новай радзімы», пра пачатак новага жыцця перарываецца антытэзісам пра хуткаплынасць жыцця, юнацтва і жаданне зберагчы юначы запал, пасля чаго назіраецца сінтэз (або «кампраміс» думкі), дзе аўтар вымаўляе ідэю цыклічнасці, «бяскончасці» жыцця.

ця, увасобленай у сыне як арганічным працягу самога Мікалая Казлова.

У вершы назіраецца адно адступленне ад патрабаванняў санета: паэт дапускае паўтарэнне аднаго слова «сын» ў першым і апошнім радку, якое, на нашу думку, было зроблена свядома. Р. Барадулін такім чынам падкрэсліў «шчаслівую» долю паэта і чалавека быць прызнаным «сынам» свайго краю і «паўтарыцца» ў сваім сыне, перадаўшы ў спадчыну талент, творчы вектар развіцця асабістасці. Паэт нібы «закальцоўвае» гэтым словам ідэю вечнасці творчасці, паўтаральнасці як жыццясцвярджальнага стрыжня жыцця.

Прыкладам грамадзянскай лірыкі стаў «Акрасанет» (1999) з аўтапрысвячэннем Івана Лагвіновіча (зборнік «Ляда юдолі»), у якой выразна прадстаўлена грамадска-палітычная і нацыянальная пазіцыя паэта, яго бачанне гісторыі і долі народа:

*І да мяне наведваецца Муза,
Выводзіць з меланхоліі душу.
Апанаваны роздумам, пішу
Натхнёны верш пра долю беларуса.
Лаўлю былых гадоў, стагоддзяў шум,
Адкопваю засыпанае друзам.
Гратэскавых імперый і саюзаў
Вяду разбор, маральны суд вяршу.
Ідыліям лагоднага жыцця
Не шмат адмерана ў мінулым часе.
О мой народ! Дарі цяргення чашу,
Вазьмі свой меч зазубраны і сцяг,
І шчыт вазьмі з выяваю Пагоні —
Чакаюць змагароў за волю коні! [10, с. 7]*

Паэт вытрымлівае драматургію санета: выказваючы намер пад уплывам Музы напісаць «натхнёны верш пра долю беларуса» (тэзіс), але паэт з горыччу адзначае нялёгка гістарычны шлях сваіх суайчыннікаў (антытэзіс), заклікаючы народ да барацьбы «за волю» (сінтэз). Рыфмаграма дадзенага разняволенага акрасанета парушае вядомы французскі канон «апаясанай» рыфмы ў другім катрэне і перанос рыфмы з другога катрэна ў першы тэрцэт (abba **baab** ccb cdd), што ўносіць дысананс у строгую гармонію формы і перадае эмацыянальны надрыў паэта ад нацыянальнай нерэалізаванасці, гістарычных страт народа ад «гратэскавых імперый і саюзаў», дзяржаўнай недавызначанасці і страты гармоніі, ілюзорнасці «ідыліі лагоднага жыцця» белару-

са і нежаданне аўтара з гэтым нацыянальным і чалавечым сцэнарыем мірыцца.

У інтымнай лірыцы акравершы выкарыстоўваюцца паэтамі для прызнання ў сваіх пачуццях, таму вертыкальны радок звычайна складваецца ў імя каханай. Гэта дае нам падставы вылучыць разам з акрасанетамі-прысвячэннямі акрасанет-прызнанне. Клепікаў Ігар падае цікавы прыклад інтымнага разняволенага акрасанета-прызнання, у якім двойчы зашыфроўвае імя адрасата: папершае, традыцыйна для гэтай формы павертыкалі, а па-другое – па гарызанталі ў загалоўку твора («АКРАСАНЕТ»), што надае акравершу дадатковых камбінаторных якасцяў і яшчэ больш выразна акцэнтуюе ўвагу на асобе каханай:

*Аколькі зорак згасла ў вышыні,
Калі святло іх засланіў раптоўны позірк.
Сьпілі ў барозны сіняералі...
Але я гэсвятла мне будзедосыць*

*Начной парой, калі стаіць туман,
Ахутаўшы дарогі, дрэвы, хаты...
Але мне цёпла... Толькі той шаман
Хай не клянецца, што не вінаваты.*

*Азатуманам жабкіцягнуць ноты,
Кагосьці пазабаўляючы самоты,
Спакой такі жа даны даючы.
Але паэтамноччунеспакойна –
Не спіцца ім, як дыхаецца вольна.
Адкрыцьцездзверы, выкіньце ключы [8].*

Драматургія акрасанета пабудавана на паўтарэнні мадэлі «тэзіс – антытэзіс» у кожным з катрэнаў і ў тэрцэтах, узмацненая паўтарэннем злучніка «але», што згущае драматызм і перадае дынамічнасць унутранага свету лірычнага героя, яго пачуццяў. У тэрцэтах паэт выкарыстоўвае антытэзу «спакой – неспакой», якая падкрэслівае нестабільны эмацыяны стан закаханага, узбуджанасць і напружаную пульсаванне яго нерваў. Характэрнай асаблівасцю гэтага акрасанета стала яго свабодная рыфмаграма, блізкая да «шэкспіраўскага санета» (abab c d c d e f e f g g). Але аўтар адходзіць ад паслядоўнасці англійскай рыфмаграмы ў тэрцэтах (abab c d c d e e f g g f).

Анатолію Трафімчыку таксама належыць узор любоўнага акрасанета-прызнання «Магчыма я ня меў ніколі рацыі...» з вытанчанай і найбольш гарманічнай санетнай рыфмаграмай французскага ўзору –

abbaabbacddccd – і зашыфраваным адрасатам-сімпаціям у вертыкальным радку («мілая мая Ірачка»):

*Магчыма, я ня меў ніколі рацыі,
І Боскай воляй ісьціна цяпер
Ляжыць ня ў аркушах маіх папер,
А ў вуснах мілае дзяўчынкi-грацыі.
Яшчэ далёка да рэінкарнацыі.
Мастак, аднак, зямных ды іншых сфэр
Адкрыў цябе – нібыта наперад, –
Я ж не магу пакінуць меж прастрацыі...*

*Ich liebe dich! To be or not to be?!
Расьце, расьце ўсё ж горыч у грудзёх,
Але – я не магу, як і ня мог.*

*Чаму? – Ня ведаю. Любі ці бі,
Калі заўгодна, то што хоч рабі:
Астатні шанец — гэта ты і Бог! [8]*

Гармонія строгай формы санета дзваліе аўтару надзвычай пранікнёна прызнацца ў сваіх пачуццях і драматычна выдыхнуць у «санетным замку» важныя словы: «астатні шанец – гэта ты і Бог!». Як вядома, найбольш моцнае месца ў санеце – гэта апошняе слова, якое з’яўляецца ключом да ўсяго твора, найперш да разумення паэтам сутнасці кахання як Богага дару, «Боскай волі», адкрытай паэту «ісьціны», якая ўяўляецца закаханаму астатнім шанцам на ратаванне ў распачным і разгубленым стане.

З’яўляюцца ў сучаснай беларускай літаратуры і цалкам адметныя варыяцыі спалучэння акраверша і санета: Эдуарду Аку-

ліну належыць акрапаэма «Шлях да Радзімы», якая ўяўляе сабою вянок санетаў. Кожны з чатырнаццаці санетаў вянка пачынаецца адпаведным па парадку радком з вядомага санета М. Багдановіча «Паміж пяскоў Егіпецкай зямлі», які ўзнаўляецца ў магістральным санеце творцы.

Заклучэнне

Такім чынам, у сучаснай беларускай паэзіі назіраецца тэндэнцыя да эксперыментальных фармальных пошукаў, якая выявілася ў з’яўленні шматлікіх сінтэтычных мадыфікацый даўно вядомых еўрапейскіх вершаваных форм. З канца ХХ ст. назвычай папулярнай стала форма акраверша, якая ўступае ў сімбіёз з формай санета, што таксама сведчыць, з аднаго боку, пра развіццё сучаснай паэзіі ў напрамку фармальнай ускладненасці, пошукаў паэтамі новых спосабаў мастацкага самавыяўлення, а з іншага – у напрамку выразнай апоры на класічныя ўзоры сусветнай літаратуры.

У залежнасці ад мэты напісання вылучаюцца акрасанеты-прысвячэнні і акрасанеты-прызнанні (у інтымнай лірыцы). Сучасным беларускім паэтам належаць узоры разняволеных і класічных акрасанетаў з французскай, італьянскай і англійскай рыфмаграмай. Схільнасць паэтаў аб’яднаць форму акраверша з санетнай формай сведчыць пра дастаткова высокі ўзровень паэтычнага майстэрства творцаў і дасканалы і тонкага адчування нацыянальнай мовы.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Акулін, Э. Пяшчота ліўня : вершы, паэма / Э. Акулін. – Мінск : Выд-ва ЦК КПБ, 1990. – 30 с.
2. Барадулін, Р. Вечалле / Р. Барадулін. – Мінск : Маст. літ., 1980. – 95 с.
3. Барадулін, Р. У неба пехатою. Апошнія вершы / Р. Барадулін ; прадм. У. Някляева ; паслясл., уклад. С. Шапрана. – Мінск : МЕДЫЯЛ, 2014. – 224 с.
4. Баркоўская, Т. Сучасны беларускі акраверш / Т. Баркоўская // Славянскія літаратуры ў кантэксце сусветнай : матэрыялы IV Міжнар. навуц. канф., Мінск, 12–14 кастр. 1999 г. : у 2 ч. – Мінск : БДУ, 2000. – Ч. 1.
5. Бельскі, А. Сучасная беларуская літаратура. Станаўленне і развіццё творчых індывідуальнасцяў (80–90-я гг.) : вучэб.-метадыч. дапамож. для настаўнікаў / А. Бельскі. – Мінск : Нар. асвета, 1997. – 254 с.
6. Бехер, И. Р. Философия сонета, или Маленькое наставление по сонету / И. Р. Бехер // Вопр. лит. – 1965. – № 10. – С. 190–208.
7. Бирюков, С. Року укор. Поэтические начала / С. Бирюков. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2003. – 512 с.

8. Жыбуль, В. Тыпалягічныя асаблівасці беларускага акравершу [Электронны рэсурс] / В. Жыбуль. – Рэжым доступу: <http://old.belcollegium.org/lekcyji/litaratura/zhybul07.htm>.
9. Клепікаў, І. АКраСАНЕт [Электронны рэсурс] / І. Клепікаў. – Рэжым доступу: http://samlib.siwatcher.ru/k/klepikau_i/by_2002-03-22_1045.shtml.
10. Лагвіновіч, І. Ляда юдолі : вершы / І. Лагвіновіч. – Баранавічы : Творчае згуртаванне «Святліца», 2003 – 76 с.
11. Рагойша, В. Акраверш / В. Рагойша // Паэтычны слоўнік / В. Рагойша. – Мінск : Беларус. навука, 2004. – С. 439–441.

REFERENCES

1. Akulin, E. Piashchota liunia : viershy, paema / E. Akulin. – Minsk : Vyd-va SK KPB, 1990. – 30 s.
2. Baradulin, R. Viechallie / R. Baradulin. – Minsk : Mast. lit., 1980. – 95 s.
3. Baradulin, R. U nieba piechatoju. Aposhnija viershy / R. Baradulin ; pradm. U. Niakliajeva ; pasliasl., uklad. S. Shaprana. – Minsk : MIEDYJAL, 2014. – 224 s.
4. Barkouskaja, T. Suchasny bielaruski akraviersh / T. Barkouskaja // Slavianskija litaratury u kantekscie susvietnaj : materyjaly IV Mizhnar. navuk. kanf., Minsk, 12–14 kastr. 1999 h. : u 2-kh ch. – Minsk : BDU, 2000. – Ch. 1.
5. Biel'ski, A. Suchasnaja bielaruskaja litaratura. Stanauliennie i razvicio tvorchych indyvidual'nasciau (80-90-ja hh.) : vucheb.-mietad. dapamozh. dlia nastaunikau / A. Biel'ski. – Minsk : Nar. asvieta, 1997. – 254 s.
6. Biehler, I. R. Filosofija sonieta, ili Malien'koje nastavlienije po sonietu / I. R. Biehler // Vopr. lit. – 1965. – № 10. – S. 190–208.
7. Biriukov, S. Roku ukor. Poetichieskije nachchala / S. Biriukov. – M. : Ros. gos. humanitar. un-t, 2003. – 512 s.
8. Zhybul', V. Typalahichnyja asablivasci bielaruskaha akraviershu [Elektronny resurs] / V. Zhybul'. – Rezhym dostupu : <http://old.belcollegium.org/lekcyji/litaratura/zhybul07.htm>.
9. Kliepikau, I. AKraSANIEt [Elektronny resurs] / I. Kliepikau. – Rezhym dostupu : http://samlib.siwatcher.ru/k/klepikau_i/by_2002-03-22_1045.shtml.
10. Lahvinovich, I. Liada judoli : viershy / I. Lahvinovich. – Baranavichy : Tvorchaje zhurtavannie «Sviatlica», 2003 – 76 s.
11. Rahojsa, V. Akraviersh // V. Rahojsa // Paetychny slounik / V. Rahojsa. – Minsk : Bielarus. navuka, 2004. – S. 439–441.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 07.04.2021

УДК 82.0

Вячеслав Николаевич Смаль*канд. филол. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Viachaslau Smal***PhD in Filologi, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: Smalslawa@mail.ru***АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЙ ДИСКУРС
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Рассматривается специфика отражения биографии автора в литературном произведении, выявление различных типов автобиографического модуса как формы самопрезентации писателя и его диалога с читателем, адекватность отражения биографического материала в литературном творчестве.

Ключевые слова: автобиографизм, автобиографический дискурс, агиографические жанры, мифологизация биографии, самопрезентация автора, типология автобиографического модуса.

Autobiographical Discourse in the Artistic Space of a Literary Work

The article deals with the specifics of the author's biography reflection in a literary work, the identification of different types of autobiographical mode as a form of self-presentation of the writer and his dialogue with the reader, the adequacy of biographical material reflection in literary work.

Key words: autobiography, autobiographical discourse, hagiographic genres, mythologization of biography, self-presentation of the author, typology of autobiographical mode.

Введение

Полноценное осмысление природы феномена художественного произведения, как и его анализ в полной мере невозможны без постижения авторской концепции, фокусирующей основные стратегии художественной типизации, и являющейся, наряду с реципиентом и персонажем, одним из модусов целостности текста. В данном случае интерпретатору художественного произведения следует учитывать способность личностного начала автора, его биографии, психологии и мировоззрения влиять на парадигму художественных модусов (героика, сатиру, трагизм, идилию, юмор, драматизм, иронию), создавая особую персонацентрическую валентность и автобиографический модус в художественном пространстве литературного произведения.

Однако в современной теории литературоведения автобиографизм упоминается прежде всего в контексте специфического художественного приема (Л. Гинзбург), творческой манеры (П. де Ман), или в контексте концепции жанра автобиографии (Ф. Лежен, Ж. Старобински), что отчасти сужает его категориальный объем. При этом нередко можно встретить как неоправданное парадигмальное смешение («автобио-

графизм», «автобиографичность», «автобиографическое начало», «автобиография»), так и отсутствие единого определения жанровых доминант и категориальной трактовки самого понятия «автобиографические произведения», которые называют «автореференционными текстами», «эго-литературой», «мемуарно-автобиографической прозой», «произведениями с биографической авторской основой», «произведениями с автобиографическим кодом».

Определенный интерес представляет концепция М. Медарича, определившего автобиографизм на основе тождества автора повествователя и главного героя отзвуком жанра автобиографии, обнаруживающим себя вне документальных жанров (биографии, мемуары, портреты) и выполняющим функции самовыражения, проблематизирования структуры текста и игровой развлекательности.

Автобиографизм как форма самопрезентации автора

Писатель в своём стремлении создать гармонично целостную картину художественного мира, передавая при этом скрытые, порой трудно уловимые его моменты, каким бы он ни был объективным мастером

слова и интерпретатором, не в состоянии отразить полную копию реальной жизни, достичь абсолютной адекватности в презентации лично воспринимаемых событий. В любом случае это будет достаточно приблизительная копия действительности, «пропущенная» через фокус писателя, обработанная его субъективным восприятием, его индивидуальной психикой, это всегда, в определенной мере, условная правда, так как писатель отбирает из множества фактов именно те, которые он считает главными, существенными, достойными фиксации. Именно поэтому в творчестве любого писателя отражена личность автора, его эстетические, социальные, нравственные, мировоззренческие позиции. На такие отношения художника с произведением справедливо указывал В. Гёте: «Каждый писатель, до известной степени, отражает в своих произведениях самого себя, нередко даже против собственной воли» [1, с. 2]. Джордж Оруэлл в этом смысле пошел еще дальше, отказывая художественности любому тексту, созданному на основе биографии автора: «Невозможно написать ничего толкового, если постоянно не подавлять в себе личное. Хорошая проза – как чисто вымытое оконное стекло» [2, с. 1].

Отношение к автобиографизму и по нынешнее время как в среде отечественных, так и среди зарубежных ученых противоречиво и неоднозначно. Так, Московско-тартуская семиотическая школа литературоведения (А. К. Жолковский, Ю. М. Лотман, М. Л. Гаспаров и др.) вовсе не признавала объективности автобиографического материала. В частности, Е. М. Болдырева отмечает, что «память и чувственное восприятие, на которые рассчитывает человек узнавая мир, могут обмануть; воспоминания, которые кажутся реальными, могут быть навязанными извне другими людьми и при многократном повторении стать своими. Традиционное общепринятое отражение своей биографии последовательно, начиная от рождения, – это лишь условность, «правила игры», принятые в определенной культурной ситуации» [3, с. 1]. Распространенным в среде литературоведов является взгляд на автобиографизм, как на начальный, ученический этап творчества, через который впоследствии писатель «выходит» на широкие обобщения, типизацию, общечеловеческое. В противном случае автобио-

графический материал будет постоянно «сужать» восприятие диапазона заложенных в произведениях смыслов.

В западноевропейском литературоведении (Т. Мой, Л. С. Флейшман, У. Эко и др.) достаточно распространенным является мнение, что автобиографический текст нельзя определять как жанр, рассматривать его специфической фигурой прочтения и понимания, которая присутствует в любом тексте. В ряде случаев, используя понятие «автобиографические жанры» в отношении писем, дневников, мемуаров, автобиографий, ученые интерпретировали их как неустойчивые, пограничные, возникающие в переходные эпохи стилевые образования перед появлением канонических жанров. Заметим, в советской литературе интерес к воспроизведению, эксплицитной ретроспекции и анализу минувших событий возрос именно с середины XX в., в первое послевоенное десятилетие и особенно в «оттепельное» время («Дневные звезды» О. Ф. Берггольц, «Владимирские переселки» и «Капля росы» В. А. Солоухина и др.). Уникальный тип автобиографизма, объединивший мемуары, портретный очерк, исповедь, бытовые зарисовки, хронологичность повествования, выявлен в произведениях «Золотая роза» и «Повесть о жизни» К. Г. Паустовского, новеллах «о себе» В. Шаламова, исключившего в текстах разграничение автора концепированного, автора биографического и автора-творца, что явилось новым даже для мемуаристики и, по сути, стало актом появления «новой прозы», погранично художественно-документальной, в которой взаимопереплетались лиризм, автобиографизм и мемуарная фактуальность.

Некоторые зарубежные исследователи (А. Стоун, П. Манн) считали, что автобиографические тексты вообще нельзя рассматривать как жанры художественной литературы, так как автобиографизм в европейской литературе характеризуется ярко выраженным жанровым синкретизмом: распространено смешение в рамках одного текста элементов мемуаров, дневников, журналистского исследования, эпистолярных текстов, воспоминаний и собственно автобиографии. В данном случае проявилась и одна из ошибок литературоведческой практики, когда анализ категории автобиографизма и интерпретации автобиографи-

ческого модуса художественных текстов осуществлялся на основе выявления степени фактуального материала, разграничения фактического и вымышленного, определения авторских биографических стратегий. Бесперспективность данной практики показывает присутствие автобиографизма в произведениях абсолютно разных художественных жанров: «Слово о полку Игореве», «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Былое и думы» А. И. Герцена, «Я умею прыгать через лужи» А. Маршала, «На ростанях» Якуба Колоса.

Рассматривая автобиографизм как форму самопрезентации автора, справедливым следует признать тезис Ж. Деррида о флюидности категории автобиографизма, провозгласивший, что «у автобиографий есть образцы, но не может быть правил» [4, с. 16]. Следовательно, установление подлинности описываемых событий является сложной, а в отдельных случаях и невыполнимой задачей. В ряде случаев автор опирается не на документы, а на собственную память, поэтому правдивость жизненных фактов достаточно условная, однако субъективная авторская интерпретация не противоречит автобиографизму, не «искажает» историю, а в определенной мере обогащает, позволяя полнее выявить авторскую исповедальность, рефлексивность и реакцию на события, исследовать структуру и проблематику произведения посредством анализа авторских установок на самопрезентацию через введение в текст своей фигуры, ее соотношение с другими персонажами.

Художественная трансформация автобиографического дискурса

Концепт автобиографической индивидуальности, бесспорно, относится к одному из актуальных и до конца нерешенных элементов литературы и литературоведения. Как отмечал В. В. Виноградов, «образ автора в лирическом тексте – это отдельная теоретическая проблема, а результаты в этой области исследований в полной мере являются завуалированными, так как лирик пишет историю своей души» [5, с. 138]. Литература, как искусство творчества предполагает обязательное и постоянное осмысление автором опыта личной жизни, использование в произведениях воспоминаний, биографических элементов. При этом через воссозданный мир своей биографии путем

самопрезентации писатель не просто осмысливает, интерпретирует, отражает, но и через акты миропонимания и мировосприятия стремится «убежать» от тягот повседневности дня в иллюзорный мир прошлого.

Признавая автобиографизм неотъемлемым и постоянным «свойством литературы» (А. Н. Горбунова), следует исходить из прагматического аспекта автобиографического материала, который позволяет художникам слова выявить те мысли, чувства, эмоции, волнения, желания, которые нередко сложно или вовсе невозможно изобразить по-иному, предметным образом или понятием. Автобиографизм нередко помогает художникам слова осмыслить свой внутренний мир, отобразить собственные душевные переживания, исследовать свое «я». Л. В. Первушина, анализируя специфику автобиографического письма, приходит к выводу, что оно способно создавать особое пространство для медитации и осмысления реальности: «Автобиографизм расширяет это пространство, раздвигает границы памяти, восстанавливая события и обнажая чувства, которые замалчивались или были забыты. Различные импульсы, инстинкты, воспоминания, мечты и сны становятся визуальными, оформляются в слова и фразы, трансформируясь в жизненные истории. В процессе автобиографического творчества снимаются психологические механизмы самозащиты, давая возможность проявиться чувственному опыту автора. Прежние события не просто описываются с точки зрения настоящего, а создаётся попытка вхождения в прошлое и возможность переживания его снова, что делает образы более глубокими и полными» [6, с. 6].

В этом смысле интересным явлением в русской литературе конца XIX – начала XX в. стала повесть о детстве («Семейная хроника» и «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова, «Детство» Л. Н. Толстого, «Детство Тёмы» Н. Г. Гарина-Михайловского, «Детство» М. Горького, «Котик Летаев» А. Белого, «Детство Никиты» А. Н. Толстого, «Детство» П. С. Романова, «Жизнь Арсеньева» И. А. Бунина, «Лето Господне» И. С. Шмелёва и др.). Несмотря на автобиографическую основу, она представляет собой художественно-автобиографические тексты, в которых значительную роль играет вымысел. Воспоминания событий детских лет в данном случае не явились

логически когерентными автобиографии, а жизненный опыт был использован писателями в качестве катализатора, «духовного триггера». В результате пафос объяснения собственной жизни уступает стремлению автора зафиксировать уходящую историческую эпоху, национальную культуру, быт, семейный уклад; осмыслить «прошлое» для понимания «будущего».

Типология автобиографического модуса

Автобиографизм как форма присутствия автора в произведении может представлять собой прямые или зашифрованные сведения биографического характера, а также типичную авторскую реакцию на восприятие событий, лиц, ситуаций в ретроспективном плане. В зависимости от характера осмысления читателем текста, можно выделить имплицитный, скрытый тип автобиографического дискурса, если читатель не знаком с фактами жизни автора, императивный тип, если текст написан с расчетом, что читателю что-то известно из биографии художника слова, трансформированный тип, когда реальные обстоятельства, в которых создавался текст, трансформируются, меняются в соответствии с авторским замыслом.

Известны высказывания литераторов о том, что они являются не творцами-изобретателями, а только интерпретаторами, рассказчиками реальных событий (Л. Н. Толстой, С. Т. Аксаков и др.). В этом плане симптоматично признание Н. В. Гоголя в «Авторской исповеди»: «Я никогда ничего не создавал в воображении и не имел этого свойства. У меня только то и выходило хорошо, что взято было мной из действительности, из данных, мне известных» [7, с. 357].

Автор и его модус в произведениях могут быть представлены в виде художника, интерпретатора или образа-персонажа, в зависимости от этого автор может быть представлен посредством личных местоимений я и мы, безличных форм глагола, косвенной речи. Автобиографический дискурс в творчестве писателя может устремляться в прошлое, настоящее и будущее. Биографический фон, биографический подтекст, биографическую легенду в тексте, особенно поэтическом, определить нередко чрезвычайно сложно, однако сам процесс их определения позволяет понять и реальные, жизненные импульсы, которые под-

талкивали поэта к созданию произведения, помогает в понимании скрытых и неуловимых смыслов самой лирики.

В фокусе нашего исследования особый интерес представляет корпус агиографических жанров (житии, похвалы, проповеди), в которых биографический материал (факты, образы, пространство, время, мотивы), представляя собой смысло- и текстообразующие интенции, не является точным описанием жизни отдельной личности. В этих текстах авторы преимущественно тяготеют к схематизму, обобщенно-типическому описанию, согласуемому с определенным шаблоном изложения событий. В результате в русской литературе был выработан особый повествовательный жанровый архетип биографической двуплановости, представляющий собой гармоничное сочетание с одной стороны установки на факт, документальность, достоверность, с другой стороны, – откровенных типизаций, отсылок к мифу, или мифологизации авторского мышления. В частности, синтез мифологизма и биографизма, мифоисторизм, мифобиографичность, отчасти интерпретируемые теорией «коллективного бессознательного» К. Юнга как феномен аналогии между мифом, детством и сновидениями, ярко выражены в творчестве Н. С. Лескова, Ф. Кафки, Б. Шульца, Л. Н. Толстого и других классиков мировой литературы. Так, исследуя биографическую двухплановость творчества Н. С. Лескова, Г. М. Ибатуллина объясняет этот смыслоцентрирующий повествовательный архетип мифологизацией мышления, в том числе детских воспоминаний: «В “Несмертельном Головане” одно и то же событие рассказано дважды: как запись, почти протокольно точная, передающая лишь факты, из дневника бабушки; затем тот же эпизод» в памяти мальчика, которому было тогда всего полтора года. Дублирование повествования передает два разных восприятия одной истории: как реально-эмпирических фактов и как мифологического события спасения, героического подвига, совершенного Голованом, что мотивируется особенностями детского сознания, склонного жить по законам мифа» [8, с. 156].

Следует отметить, что подобная мифологизация биографии и автобиографии становится традиционной в прозе эмигрантов, когда факты личной жизни отражались авторами в контексте исторического про-

цесса, становіліся автобіографічным міфам. Подобное переосмысление судьбы главного героя в аспекте историко-культурного самопознания и авторской идеи сохранения памяти о прошлом – интенциональный вектор промежуточных (между документом и художественной литературой) жанровых форм: автобиографических мемуаров И. Д. Шмелева «Лето Господне», Б. К. Зайцева «Путешествие Глеба», И. А. Бунина «Жизни Арсеньева» и В. В. Набокова «Другие берега», беллетризованных автобиографий А. Н. Толстого «Детство Никиты» и А. И. Куприна «Юнкера», дневников И. А. Бунина «Окаянные дни», З. Н. Гиппиус «Петербургские дневники», Г. Н. Кузнецовой «Грасский дневник».

Автобиографизм представляет собой одну из форм образно-словесной игры, оперируя «вспоминательностью» текста, цитацией, ссылками на документальные факты, персонажной системой, хронотопом, сюжетными эпизодами, авторской стратегией организации и подачи художественного материала. Автобиографизм проявляется на различных уровнях текста (в образах, темах, мотивах), в названиях произведений, в языке произведений (применение притяжательных местоимений, рассказ от первого лица, наличие авторских диалогов и монологов-исповедей). Однако эти и другие элементы самопрезентации, например, авторские ремарки, ещё не делают текст автобиографическим. Автобиографический дискурс становится художественным фактом, когда автор и его авторское «я» превращаются из свидетеля в главный объект и субъект художественного отражения («История моего современника» В. Г. Короленко, «Мои скитания» В. А. Гиляровского, «Перед восходом солнца» М. М. Зощенко, «Люди, годы, жизнь» И. Г. Эренбурга, «Вечерний день» В. А. Каверина, «Бодался теленок с дубом» А. И. Солженицына, «Дневник» Ю. М. Нагибина и др.).

В этом плане интересен опыт А. Г. Достоевской, которая в своих «Воспоминаниях» отметила ряд существенных автобиографических включений (эпизоды из жизни семьи, привычки, черты характера, мнения и высказывания писателя, расшифровка географических криптограмм) в текстах своего супруга-писателя. Данное издание позволяет судить о лейтмотивности, фрагментарности и расплывчатости ав-

тобиографического материала в различных произведениях, в образах главных героев и второстепенных персонажей. Выявленный в данном случае Ф. М. Достоевским особый тип «детального» автобиографизма, позволяет судить не о «сквозной автобиографичности творчества» (М. В. Волоцкая, И. Нейфельд), а скорее о стилевом единстве вымышленных и автобиографических эпизодов, в которых на первый план выходит не монументальное отражение крупных событий жизни, а лейтмотивное микроописание деталей, штрихов бытовых подробностей автобиографического плана.

Л. А. Гаврилова, исследуя обобщенность документального факта в фельетонном творчестве Ф. М. Достоевского, справедливо указывает на традиционный авторский приём «растворимости» автобиографической основы в вымышленном плане текста, на присутствие своеобразного эффекта «пережитости», когда при формальном отсутствии автобиографизма посредством обобщений создаётся иллюзия, что автор все это пережил: «Сначала художественной интерпретацией документального факта, события в фельетонах он предлагает читателю видеть общее и непреходящее в конкретном и насущном. Затем созданием на основе факта развернутого художественного образа в рассказе автор побуждает читателя к осмыслению и эмоциональному переживанию жизни, постижению смысла узнаваемого факта путем неоднократного возвращения к прочитанному» [9, с. 14].

Автобиографический модус – это мир личностного опыта и контекста авторских аллюзий (воспоминаний, культурных кодов, имплицитных смыслов, галереи персонажей, посвящений), возбуждающих читательский интерес. Автобиографизм может выявляться и в индивидуализации авторского «я» (если поэт не только автор, но и лирический герой, который от первого лица обращается к читателю), в топографических реалиях, в посвящении, в датировании произведений, в отражении лирических портретов современников. В данной ситуации интерпретатор в лице читателя/критика должен с определенной степенью уважения подходить к интимно-скрытому, трансформированному биографизму. В ряде случаев, по мнению Г. П. Макогоненко, следует во все избегать декодирования интимных нюансов жизни писателя: «Расшифровывать

необходимо только то, что предусмотрено автором. Однако если стихотворение создается с заранее поставленной целью исключить из восприятия читателя саму возможность догадаться об именах, о биографических намеках, чтобы сосредоточить внимание на поэтическом содержании, то в подобных случаях комментариев исследователя должен быть исключен» [10, с. 143].

Специфической формой является исповедальный тип автобиографизма – оригинальная творческая форма самоанализа, самопознания и самовыражения, которая через исповедь, молитву, рефлексию помогает писателю осмыслить не только индивидуальное бытие, но и различные общественные проблемы через переживание значимых событий жизни, их анализ и поиск путей решения. Наряду с тем, что автобиографический модус многих писателей склонен проявляться в прямых связях личностного «я» с лирическими героями произведений, взаимопроекциях психологии и душевных качеств, ряд писателей в своем творчестве обращается к мотивам, ситуациям, персонажам, которые характеризуются косвенной, символической связью, например, общественной причастностью к определенным социальным проблемам. Подобная тенденция усиления авторской рефлексии, исповедальности анализа пережитого, осмысления своей биографии характерна всей постсоветской литературе конца прошлого и начала нынешнего века. В частности, именно в этот период в белорусской литературе (Р. Бородулин, С. Законников, Н. Матяш, Г. Творонович-Севрук и др.) наблюдается всплеск и кристаллизация основ-

ных жанрообразующих черт своеобразной литературной формы молитвы, в которых звучала исповедь не личного плана, а за соотечественников, общество, страну. В этой связи А. Н. Горбунова подобный поворот с опыта собственного на опыт других склонна объяснять стремлением художников слова к максимальному экзистенциальному самораскрытию: «Человек любит заступать в другое существование, любит касаться тонких волокон чужого сердца и прислушиваться к его битью... Он сравнивает, сверяет, он ищет себя подтверждения, сочувствия, оправдания» [11, с. 6].

Заключение

Таким образом, автобиографический дискурс представляет собой организующее начало, которое формирует творческую позицию и индивидуальность, универсальную форму презентации писателем внутренне и внешне пережитого, нередко форму изображения не только личного опыта, но и своих чувств, мыслей, переживаний, представлений. Творческий акцент, направленный на актуализацию авторского начала, позволяет писателю на высшем уровне выявить неповторимость личности и своих мировоззренческих позиций через отождествление себя с лирическим героем. Обращение к различным типам автобиографического модуса и в особенности исповедального его типа позволял писателям отображать сложные автобиографические импульсы, фиксировать личностные отношения к изображаемому событиям, передавать интимные эмоции и состояния души, сближать читателя, лирического героя и автора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жемчужины мысли. Цитаты о литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://жемчужины-мысли.рф/цитаты>. – Дата доступа: 09.04.2019.
2. Шуклецов, А. Без гнева и пристрастия [Электронный ресурс] / А. Шуклецов. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/2012/06/20/1721>. – Дата доступа: 09.04.2019.
3. Болдырева, Е. М. Автобиографизм и автобиография: самоконструирование и семиотизация субъекта [Электронный ресурс] / Е. М. Болдырева. – Режим доступа: <https://Cyberleninka.ru/article/n/avtobiografizm-i-avtobiografiya-samokonstruirovanie-i-semiotizatsiya-subekta>. – Дата доступа: 17.10.2018.
4. Derrida, J. *Otobiographies* / J. Derrida // *The Ear of the Other* / ed. by Cristie V. McDonald, translated from french by Avitall Ronell. – New York : Shocken Books, 1988. – 190 p.
5. Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1971. – 239 с.

6. Первушина, Л. В. Проблемы автобиографизма в творчестве современных писателей США [Электронный ресурс] / Л. В. Первушина. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/12-3456789/56488/1/Первушина>. – Дата доступа: 17.10.2018.

7. Гоголь, Н. В. Мертвые души : в 2 т. / Н. В. Гоголь. – Харьков : Фолио, 2009. – Т. 2 : Варианты. – 476 с.

8. Ибатуллина, Г. М. Диалогизация повествовательных структур в рассказе Н. Лескова «Несмертельный Голован» / Г. М. Ибатуллина // Проблемы диалогизма словесного искусства : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., Стерлитамак, 18–20 окт. 2007 г. / отв. ред. И. Е. Карпукhin. – Стерлитамак : Изд-во СГПА, 2007. – С. 155–158.

9. Гаврилова, Л. А. Диалогичность как принцип организации «Дневника писателя» Ф. М. Достоевского : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. / Л. А. Гаврилова ; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Ярославль, 2016. – 16 с.

10. Макогоненко, Г. П. Творчество А. С. Пушкина в 1830-е годы (1830–1833) / Г. П. Макогоненко. – Л. : Худож. лит., 1974. – 376 с.

11. Горбунова, А. Н. Автобиографизм и автобиографические жанры в творчестве А. И. Герцена 1840–1850-х годов [Электронный ресурс] / А. Н. Горбунова. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/1625>. – Дата доступа: 17.10.2018.

REFERENCES

1. Zhemchuziny mysli. Citaty o literaturie [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <http://жемчужины-мысли.рф/цитаты>. – Data dostupa: 09.04.2019.

2. Shukliecov, A. Biez gniewa i pristrastija [Elektronnyj riesurs] / A. Shukliecov. – Riezhim dostupa: <https://www.proza.ru/2012/06/20/1721>. – Data dostupa: 09.04.2019.

3. Boldyrieva, Ye. M. Avtobiografizm i avtobiografija: samokonstruirovaniye i siemiotizacija subjekta [Elektronnyj riesurs] / Ye. M. Boldyrieva. – Riezhim dostupa: <https://Cyberleninka.ru/article/n/avtobiografizm-i-avtobiografiya-samokonstruirovanie-i-semiotizatsiya-subekta>. – Data dostupa: 17.10.2018.

4. Derrida, J. Otobiographies / J. Derrida // The Ear of the Other / ed. by Cristie V. McDonald, translated from french by Avitall Ronell. – New York : Schocken Books, 1988. – 190 p.

5. Vinogradov, V. V. O teorii khudozhestvennoj riechi / V. V. Vinogradov. – M. : Vyssh. shk., 1971. – 239 s.

6. Piervushina L. V. Problemy avtobiografizma v tvorchiestvie sovriemiennykh pisatieliej SShA [Elektronnyj riesurs] / L. V. Piervushina. – Riezhim dostupa: <http://elib.bsu.by/bitstream/12-3456789/56488/1/Первушина>. – Data dostupa: 17.10.2018.

7. Gogol', N. V. Miortvyje dushi : v 2 t. / N. V. Gogol'. – Khar'kov : Folio, 2009. – Т. 2 : Varianty. – 476 s.

8. Ibatullina, G. M. Dialogizacija poviestvovatel'nykh struktur v rasskazie N. Lieskova «Niesmiertiel'nyj Golovan» / G. M. Ibatullina // Problemy dialogizma sliviesnogo iskusstva : сб. matierialov Vsieros. nach.-prakt. konf., Stierlitamak, 18–20 okt. 2007 g. / отв. ried. I. Ye. Karpukhin. – Stierlitamak : Izd-vo SGPA, 2007. – S. 155–158.

9. Gavrilova, L. A. Dialogichnost' kak princip organizacii «Dnievnika pisatielia» F M. Dostojevskogo : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. / L. A. Gavrilova ; Jaroslav. gos. pied. un-t im. K. D. Ushinskogo. – Jaroslavl', 2016. – 16 s.

10. Makogonienko, G. P. Tvorchiestvo A. S. Pushkina v 1830-je gody (1830–1833) / G. P. Makogonienko. – L. : Khudozh. lit., 1974. – 376 s.

11. Gorbunova, A. N. Avtobiografizm i avtobiografichieskije zhanry v tvorchiestvie A. I. Giercena 1840–1850-kh godov [Elektronnyj riesurs] / A. N. Gorbunova. – Riezhim dostupa: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/1625>. – Data dostupa: 17.10.2018.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 17.03.2021

УДК 821.161.3-1=030.112.2

Людмила Михайловна Садко

канд. філал. навук, дац.,

дактарант Цэнтра даследаванняў беларускай культуры, мовы і літаратуры
Нацыянальнай акадэміі навук Беларусі**Liudmila Sadko**

Candidate of Philology, Assistant Professor,

Postdoctoral Student at Research Centre of Belarusian Culture, Language and Literature
of the National Academy of Sciencese-mail: konovod1@yandex.ru**РЕПЕРТУАРНЫЕ МАДЭЛІ Г. ГЕЙНЭ І Ф. ШЫЛЕРА
Ў ПЕРАКЛАДАХ М. БАГДАНОВІЧА**

У артыкуле разглядаюцца праблемы перакладной літаратуры як асаблівай цэласнай сістэмы, што знаходзіцца ў складзе беларускай літаратурнай полісістэмы (узаемазвязанай супольнасці некалькіх сістэм) канца XIX – пачатку XX стагоддзя, разглядаецца становішча перакладаў з пункту гледжання «цэнтра» і «перыферыі» полісістэмы. Выяўлена, што ў перакладных творах М. Багдановіча, якія належаць да пэўнай эпохі і існуюць у пэўнай культуры, валодаюць наборам агульных прыкмет і сеткай узаемазвязяў з сусветным прыгожым пісьменствам, распрацоўваюцца наватарскія для беларускай літаратуры мастацкія рэпертуарныя мадэлі з творчасці Г. Гейнэ і Ф. Шылера.

Ключавыя словы: полісістэма, М. Багдановіч, Г. Гейнэ, Ф. Шылер, рэпертуарная мадэль, перакладная літаратура.

Repertoire Models by H. Heine and F. Schiller in the Translation Works by M. Bahdanovich

The article views the problems of translated literature as a separate complete system, which is a part of Belarusian literary polysystem (a unity, consisting of several interconnected systems) of the end of the XIX – the beginning of the XX centuries, it considers the state of translation from the point of view of «the centre» and «the periphery» of this polysystem. The author of the article reveals that the translated literary works by M. Bahdanovich, which belong to a certain epoch and exist in a certain culture, possess a set of common features and are closely connected with the world fine literary works. They also develop innovative for Belarusian literature artistic repertoire models, used in the literary works by H. Heine and F. Schiller.

Key words: polysystem, M. Bahdanovich, H. Heine, F. Schiller, repertoire model, translated literary.

Уводзіны

З пазіцый традыцыйнага перакладазнаўства у параўнанні з арыгіналам перакладу адводзіцца другасная роля, аднак сучасны ізраільскі культуралаг І. Эвен-Зохар слухна даводзіць, што ў пэўных абставінах у літаратурных сістэмах пераклад займае творчыя і інавацыйныя пазіцыі, становіцца неад'емнай часткай сацыякультурных і моўных працэсаў адрасата, а не проста ўзнаўленнем іншамоўных тэкстаў. Перакладныя творы, згодна з думкай І. Эвен-Зохара, – частка нацыянальнай літаратурнай полісістэмы ў дыяхронным аспекце, якая займае розныя становішчы (ад цэнтральнага да перыферыянага). Амерыканскі лінгвіст Дж. Холмс адзначае, што доўгі час пераклад быў недаацэнены і згадваўся толькі як «отрывочные упоминания в трудах писателей, филологов и литературоведов да изредка в работах какого-нибудь лингвиста» [1, с. 172]. Для пераадолення такога па-

дыходу было ініцыявана стварэнне т. зв. Лёвенскай групы (па назве месца, дзе ў 1976 г. прайшоў семінар), ці Полісітэмнай групы, у якую ўвайшлі навукоўцы з розных краін: І. Эвен-Зохар, Х. Ламбер, Г. Туры, А. Лефёўр, Р. ван дэ Брук і А. Паповіч.

Лёвенская група досыць рэзка выступіла супраць дэкантэкстуалізацыі, пашыранай у традыцыйных падыходах тэорыі перакладу. Вядомы сучасны лінгвіст і культуралаг Г. Туры лічыць, што аналіз перакладчыцкіх досведаў не магчымы без даследавання культурнага кантэксту, сацыяльна-палітычных абставін. Такі падыход карэлюе з ідэямі І. Эвен-Зохара, які спрабаваў знайсці адказы на прынцыповыя пытанні перакладазнаўства: як адбіраюцца тэксты для перакладу, чаму тыя ці іншыя літаратуры і культуры з рознай частотнасцю звяртаюцца да перакладаў у розныя перыяды, якія стаўкі спрыяюць ці перашкаджаюць дзейнасці перакладчыка, чаму адны пераклады мо-

гучь лічыцца паспяховымі, а другія не атрымоўваюцца.

Мэта даследавання – комплекснае вывучэнне рэпертуарных мадэляў у перакладах М. Багдановіча твораў Г. Гейнэ і Ф. Шылера і вызначэнне статуса гэтых перакладаў з пункту гледжання іх «першаснасці» і «другаснасці» ў полісістэме айчынай паэзіі канца XIX – пачатку XX ст.

Аб’ектам вывучэння выступаюць пераклады М. Багдановіча твораў Г. Гейнэ (шэсць тэкстаў) і Ф. Шылера (адзін тэкст). Метадалагічная аснова даследавання – працы І. Эвен-Зохара, Дж. Холмса, У. Проніна. Даследаванне грунтуецца на культурна-гістарычных прынцыпах, метадах полісістэмы і кампаратывістыкі, прыёмах культуралагічнага перакладазнаўства.

Бліскучыя пераклады і творчыя адаптацыі М. Багдановіча вершаў П. Верлена, Э. Верхарна, Г. Гейнэ, Ф. Шылера, А. Пушкіна, старажытных твораў Авідыя, Гарацыя набываюць у полісістэме новай беларускай літаратуры канца XIX – пачатку XX ст. па розных аб’ектыўных прычынах першаснае становішча. І. Эвен-Зохар адзначае: «Сказаць, што перакладная літаратура захоўвае першаснае становішча, значыць сказаць, што яна актыўна ўдзельнічае ў мадэляванні цэнтры полісістэмы (вылучана І. Эвен-Зохарам. – Л. С.). У такой сітуацыі яна павялікім рахунку з’яўляецца неад’емнай часткай наватарскіх сіл і, верагодна, будзе атаясамлівацца з буйнымі падзеямі ў гісторыі літаратуры» («To say that translated literature maintains a primary position is to say that it participates actively in modeling the center of the polysystem. In such a situation it is by and large an integral part of innovatory forces, and as such likely to be identified with major events in literary history») [2, p. 23]. Зохараўская тэорыя дазваляе вылучыць некалькі сітуацый, калі пераклад з перыферыі нацыянальнага літаратурнага працэсу трапляе ў цэнтр полісістэмы: «а) калі полісістэма яшчэ не крышталізавалася, гэта значыць, што літаратура “маладая”, знаходзіцца ў працэсе станаўлення; б) калі літаратура або “перыферычная”, або “слабая”, або адначасова і “перыферычная”, і “слабая”; і в) калі ў літаратуры ёсць паваротныя моманты, крызісы або літаратурны вакуум» («а) when a polysystem has not yet been crystallized, that is to say, when a literature is “young”, in the

process of being established; б) when a literature is either “peripheral” or “weak”, or both; and c) when there are turning points, crises, or literary vacuums in a literature» [2, p. 24]. У такіх выпадках аўтары «маладой» літаратуры звяртаюцца да іншых літаратур у пошуках гатовых распрацаваных мадэляў, новых ідэй замест старых рэпертуараў, якія страцілі жыццяздольнасць.

Прыклад творчай перапрацоўкі рэпертурэм і мадэляў заходнееўрапейскіх узораў сімвалісцкай, неарамантычнай, імпрэсіяністычнай лірыкі, адаптацыя класічных мадэляў еўрапейскай і сусветнай паэзіі на глебе маладой беларускай літаратуры ў творчасці М. Багдановіча – таксама вельмі сур’ёзны і плённы досвед, што сведчыць пра асабліва важную ролю перыферычнай (перакладной) літаратуры ў падтрыманні балансу нацыянальнай мастацкай сістэмы. Так, літаратурнае наватарства М. Багдановіча, віртуознае валоданне рэпертурэмамі-новаўвядзеннямі, запазычанымі з сусветнай паэзіі, дазваляюць гаварыць пра ізаморфнасць некалькіх літаратурных сістэм (французскай і беларускай, нямецкай і беларускай, усходняй і беларускай), тоеснасці мастацкіх рэпертуараў у пэўны перыяд. У такіх абставінах узорныя пераклады твораў М. Багдановіча П. Верлена, Э. Верхарна, Г. Гейнэ, Ф. Шылера, А. Пушкіна і іншых майстроў слова займаюць першаснае, кананізаванае становішча, годна аздабляюць «аднакалёрны слой» [3].

Пераклады вершаў Г. Гейнэ (шэсць тэкстаў), у творчасці якога сышліся знакі супярэчнасці і ідэі Французскай рэвалюцыі, нямецкай рэстаўрацыі, позняга рамантызму, займаюць далёка не апошняе месца ў мастацкай спадчыне М. Багдановіча. Мірабачанне і біяграфічныя факты Г. Гейнэ, сучасніка дзвюх эпох, былі блізкімі М. Багдановічу, абодва паэты прыкметна адчуваюць прыцягненне да філасофска-аналітычнай дзейнасці, шмат рэфлектуюць пра феномен нацыянальнага, абвострана перажываюць праблему заняпаду Бацькаўшчыны, дбаюць пра расчышчэнне шляху прагрэсіўнаму развіццю грамадства, звяртаюцца да фальклорных песенных жанраў, іх свабоднай паэтычнай формы і яркавай вобразнасці як крыніцы ўласнай творчасці.

Адзін з вядомых расійскіх даследчыкаў творчасці Гейнэ прафесар У. Пронін адзначае, што ў творах гэтага аўтара «вопло-

тилась мечта немецких романтиков предшествующих десятилетий об универсальном поэте, чье творчество объемлет мир во всем разнообразии его контрастов» [4, с. 15]. Гэты ўніверсализм стаў прыцягальным для М. Багдановіча, што ўзяўся за пераклад разнародных па тэматычных і жанрава-стыльвых паказчыках вершаў Г. Гейнэ, распрацоўваючы і ўзбагачаючы як уласны творчы рэпертуар, так і рэпертуарны фонд нацыянальнай літаратуры.

Цікавымі ўяўляюцца думкі Г. Гейнэ, якія паэт дэкларуе ў артыкуле «Рамантыка» (1820), абгрунтоўваючы ўласнае стаўленне да мастацкіх сродкаў паэзіі рамантызму: «Образы, которым надлежит вызывать подлинные романтические чувства, должны быть столь же прозрачны и столь же четко очерчены, как и образы пластической поэзии» [5, с. 168]. Знакамітая гейнэўская інтымная паэзія заўсёды адлюстроўвае зямныя пачуцці з іх жыццёвым, рэальным характарам і прывабнасцю. Такія ж запамінальныя радкі створаны нямецкім паэтам і ў галіне грамадзянскай лірыкі. Пластыцызм паэзіі Г. Гейнэ патрабуе ад мастака самага непасрэднага ўдзелу ў сацыяльных працэсах, а не рамантычнага квіэтызму, што адмаўляе актыўнасць у вырашэнні сацыяльных праблем. Гэтыя думкі пра ролю мастака ў пераўтварэнні грамадства прывабляюць М. Багдановіча шчырасцю і дакладнасцю. А рэпертуар і інтымнай, і грамадзянскай лірыкі Г. Гейнэ, дзякуючы перакладам беларускага аўтара, уваходзіць у арсенал айчынай нацыянальнай паэзіі.

Вершы Г. Гейнэ «Азра», «Дзяцюк шчыра любіць дзеўчыну...», «Калі любоў ізмучыць...», «У паўночным краю на кургане...» ў перакладзе М. Багдановіча ўяўляюць сабой распрацоўку мадэлі інтымнай паэзіі. Лірыка кахання ў беларускай літаратуры канца XIX – пачатку XX ст. не была распаўсюджанай, а пераклады з Г. Гейнэ ўяўляюць сабой камбінацыю рэпертурэм, звязаных з пачуццямі паміж мужчынай і жанчынай. Так, у вершы «Азра» намалювана ўсходняя экзотыка, гарачыня пагібельнага кахання нявольніка да дачкі султана, сцвярджаецца права любога чалавека на пачуцці і глыбокія перажыванні. Спеўныя інтанацыі народнай лірычнай песні аб няшчасным каханні, народна-паэтычная вобразнасць працягваюць сябе ў вершы «Дзяцюк шчыра любіць дзеўчыну...», дзе ўзнаўляецца «ста-

рая» гісторыя трохкутніка кахання, а тэма нешчаслівых узаемаадносін становіцца сцвярджаннем усеагульнага трагічнага закона светабудовы.

Зварот да філасофскіх абагульненняў, мастацкай сімволікі назіраецца і ў вершах «Калі любоў ізмучыць...», «У паўночным краю на кургане...», дзе прыцягальная сіла кахання перадаецца апасродкавана, у падтэксце, праз вобразы зорак, дрэў. У гейнэўскім лірычным вершы «Wenn junge Herzen brechen...» распрацоўваецца матыў кахання, што нясе ў чалавечае жыццё пакуты і боль. М. Багдановіч пры перакладзе гэтага тэксту напаўняе яго песенным, амаль фальклорным, гучаннем, але дапаўняе афарыстычным, абагульняльным значэннем, завастрае філасафічнасць асноўнай думкі. У вершы «Калі любоў ізмучыць...» праводзіцца паралель паміж смяротнымі людзьмі і вечнымі зоркамі, чыё жыццё лёгкае і бестурботнае, паколькі яны не ведаюць трагічных выпрабаванняў пачуццямі:

*А мы – бяссмертны; вечно
Блішчым на небе сінім,
Бо мы любі не маем
І з мук яе не гінем.*

Адным з самых вядомых лірычных твораў Г. Гейнэ, майстра кароткага верша пра каханне, з'яўляецца яго «Ein Fichtenbaum steht einsam...». Вядома, што гэты верш больш за 40 разоў быў аб'ектам перапрацоўкі на рускую мову, аднак найбольшую вядомасць мае хрэстаматычны пераклад М. Лермантава «На севере диком стоит одиноко...».

Элегічная самота гучыць у вершы Г. Гейнэ, што звязана і з аўтабіяграфічнымі абставінамі – драмай неспраўджанага кахання, якую перажыў паэт, разрываючы з айчынай на доўгія гады, цяжкай хваробай – і з характарам рамантычнага лірычнага героя і комплексам супярэчлівых адносін да традыцыйных нямецкіх філістэрскіх каштоўнасцяў. У алегарычных вобразах дрэў – паўночнай елкі (Fichtenbaum) і паўднёвай пальмы (Palme), якія ніколі не будуць разам, – адлюстраваны адвечныя героі – мужчына і жанчына, што пакутуюць ад адзіноты, сумуюць па далёкім каханні, з якім не накіравана сустрэцца.

М. Багдановіч здолеў зберагчы і перадаць асаблівы настрой гэтага верша, апісваючы, па сутнасці, вельмі традыцыйныя кантрасна-пейзажныя замалёўкі халоднага і

спякотнага краю. Паэт перадаў задуму не праз лексічныя адзінкі, а праз унутраныя сэнсы, паглыбляючы псіхалагізм твора. Распаўсюджаны ў рамантызме матыў сну таксама набывае ў гэтым творы іншасказальнае гучанне. У кароткім вершы (усяго два катрэны), заснаваным на разумовай і эмацыйнай канцэнтрацыі, арыгінал і пераклад расказваюць пра законы чалавечага існавання, жыццё без кахання ў гейнэўскім і багдановічавым творах – толькі халодны сон:

<i>У паўночным краю на кургане Сасна адзінока стаіць, Абкутаўшысь лёдам і снегам, Як белай адзежынай, спіць.</i>	<i>І бачыць у сне яна пальму, Што ў дальняй паўдзённай зямле Самотна стаіць і нудзьгуе На спаленай сонцам скале.</i>
--	--

Жанрава-тэматычная мадэль верша грамадзянскай накіраванасці досыць часта сустракаецца ў творчасці Г. Гейнэ, закладчынага лёсам Германіі і захаваннем нацыянальнай свядомасці. Актыўную сацыяльную заангажаванасць нямецкі паэт як-крава праявіў у вершы «Auf dem Schloßhof zu Canossa...», дзе звярнуўся да адлюстравання хаджэння ў Каносу – знакавай падзеі сярэднявечнай гісторыі. Да нашых часоў захаваўся выраз «каноскае прыніжэнне», што абазначае вымушанае пакаянне. На рускую мову гэты твор перакладалі ў розныя часы М. Грэкаў, Б. Тамашэўскі, М. Валашын, З. Марозкіна.

Сапраўдны немец і патрыёт, Гейнэ згадвае далёкія падзеі часоў імператара Генрыха IV, калі Германія была наймацнейшай дзяржавай у Заходняй Еўропе. Але новыя парадкі, што пачаліся пры папе Рыгоры VII, патрабаванне ад імператара паслушэнства і прызнання вяршэнства царкоўнай улады над свецкай, інтрыгі васалаў прыводзяць да цяжкіх для краіны наступстваў – грамадзянскай вайны і аслаблення дзяржавы. Для немцаў гэтыя падзеі ў Каносе, куды на пакаянне да папы прыходзіць босы, у вяртыгах імператар, каб зберагчы мір і спакой сваёй краіны, становяцца сімвалам непадпарадкавання Германіі якой бы там ні было знешняй уладзе. Г. Гейнэ гаворыць, што за знешняй пакорнасцю імператар хавае зусім іншыя пачуцці: мае надзею, што маладыя сілы растуць і сталюць на радзіме і адпомсцяць яе ворагам і крыўдзіцелям. Безумоўна, падобная тэматычная скіраванасць не магла

не прыцягнуць увагу М. Багдановіча як як-кравага прадстаўніка руху беларускага нацыянальнага адраджэння.

Ва ўмовах цензуры, дамінавання іншых культур (расійскай і польскай), заняпаду беларускай мовы, слабага развіцця сацыяльных інстытуцый і недастаткова распацаванага сучаснага рэпертуару прыгожага пісьменства М. Багдановіч звяртаецца да рэсурсаў іншых літаратур, у прыватнасці, нямецкай, і робіць гэты перакладны тэкст інавацыйнай з'явай, адной з важных частак нацыянальнай літаратурнай полісістэмы. На прыкладзе падзей з далёкіх гістарычных часоў М. Багдановіч у вершы «Генрых» вядзе размову пра сучаснасць і гарача звяртаецца да радзімы:

*Край мой родны! Край мой верны!
Зродзіш, край, ты чалавека,
Што змяю майго мучэння
Ўраз заб'е сякерай вострай.*

Яшчэ больш дакладна, без алегорый і эўфемізмаў малое нямецкі паэт сацыяльныя законы ў сваім познім вершы «Weltlauf», што можа быць перакладзена як «Сусветны рух». Зусім хворы, сляпы і паралізаваны, Гейнэ ўспрымае рух часу і законы рэчаіснасці праз уласны лёс як непераадоўную трагічную перамогу зла і смерці над добром. У перакладзе М. Багдановіча кароткі верш «Калі маеш шмат чаго...» набывае рысы парэмічных, афарыстычных твораў, вельмі блізкіх да малых фальклорных жанраў:

*Калі маеш шмат чаго,
Дык яшчэ табе прыбавяць;
А як трохі, – усё вазьмуць,
Ні скарынкы не аставяць.*

Звяртае на сябе ўвагу выраз «ні скарынкы не аставяць», якога няма ў арыгінале. У тэксце Г. Гейнэ фраза «Wer nur wenig hat, dem wird / Auch das Wenige genommen» будуецца вакол лексічных адзінак «wenig», «Wenige», што мае значэнне «мала», «няшмат». Пераклад гэтых нейтральных выразаў з дапамогай досыць вобразнага метанімічнага звароту выглядае нязмушана і натуральна для беларускага асяроддзя.

Рысы лапідарыстыкі, добра прадстаўленай у беларускай народна-паэтычнай творчасці, але недастаткова распацаванай у літаратурным рэпертуары, прывабілі М. Багдановіча ў знакамітым мінімалістычным тэксце-выслоўі нямецкага пісьменніка і філосафа Ф. Шылера:

*Хочаш сябе ты пазнаць, –
паглядзі на людзей, на іх справы;
Хочаш людзей зразумець, –
у сэрца сваё загляні!*

Вядома, што рэпертурэмы асветніцкай літаратуры, звязанай з ідэямі пра філасофію і мастацтва, якія з'яўляюцца магутнымі інструментамі фарміравання гарманічнай і адухоўленай асобы, сцвярджэння каштоўнасці чалавечых пачуццяў, характарызуюць творчую спадчыну Ф. Шылера. Гэтыя ўзнёслыя ідэалістычныя рысы прываблівалі і М. Багдановіча, які добра разумеў супярэчліваю прыроду чалавека, але ўмеў апеляваць да найлепшага ў ім, надаючы высакароднасць людскім памкненням. Пераклад, як і арыгінал, пабудаваны на стылістыцы парадоксу, сцвярджэнні нязвычайнай, супярэчлівай думкі. Гэты афарыстычны тэкст аформлены як лагічна правільная развага, але з супярэчлівымі высновамі. У выніку такая непрадказальнасць прымушае задумацца, эфектыўна ўздзейнічае на чытача.

Заклучэнне

Адзначым, што «Гейне – філосаф, историк и поэт всегда видел в частном – всеобщее, в детали – целое» [4, с. 15], і гэтыя рысы мастацкай манеры нямецкага аўтара выразна праяўляюцца і ў рэпертуарнай мадэлі творчасці М. Багдановіча. Разнастайнасць і нязмушанасць паэтычнай інтанацыі, блізкасць да фальклорнай стыхіі, шырокі ідэйна-тэматычны дыяпазон, арыгінальнасць лірычнага героя, выкарыстанне прэцэдэнтных імёнаў, глыбокі і тонкі лірызм, удалае выкарыстанне рысаў афарыстыкі сталі вырашальнымі для М. Багдановіча ў выбары вершаў для перакладу Г. Гейне і Ф. Шылера і ўвядзення рэпертуарных мадэляў іх творчасці ў мастацкі зварот новай беларускай паэзіі канца XIX – пачатку XX ст.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Holmes, J. The Name and Nature of Translation Studies [Electronic resource] / J. Holmes. – Mode of access: <https://archive.org/details/Holmes1972TheNameAndNatureOfTranslationStudies/-page/n1/mode/2up>. – Date of access: 28.11.2020.
2. Even-Zohar, I. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem / I. Even-Zohar // Papers in Historical Poetics. – Tel Aviv : Porter Institute, 1978. – P. 21–28.
3. Багдановіч, М. Глыбы і слаі [Электронны рэсурс] / М. Багдановіч. – Рэжым доступу: <http://rv-blr.com/literature/6593>. – Дата доступу: 12.08.2019.
4. Пронин, В. А. Поэзия Генриха Гейне. Генезис и рецепция : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.05 / В. А. Пронин. – М., 1994. – 27 с.
5. Гейне, Г. Полное собрание сочинений : в 12 т. / Г. Гейне ; под общ. ред. Н. Я. Берковского, М. А. Лифшица, И. К. Луппола. – М. ; Ленинград : Academia, 1935–1949. – Т. 5 : Новеллы, статьи / пер. под ред. Я. М. Металлова ; коммент. А. А. Морозова. – 1937. – 381 с.

REFERENCES

1. Holmes, J. The Name and Nature of Translation Studies [Electronic resource] / J. Holmes. – Mode of access: <https://archive.org/details/Holmes1972TheNameAndNatureOfTranslationStudies/-page/n1/mode/2up>. – Date of access: 28.11.2020.
2. Even-Zohar, I. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem / I. Even-Zohar // Papers in Historical Poetics. – Tel Aviv : Porter Institute, 1978. – P. 21–28.
3. Bahdanovich, M. Glyby i slai [Elektronny resurs] / M. Bahdanovich. – Rezhym dostupu: <http://rv-blr.com/literature/6593>. – Data dostupu: 12.08.2019.
4. Pronin, V. A. Poezija Gienrikha Giejne. Gienezis i riecepcija : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.05 / V. A. Pronin. – M., 1994. – 27 s.
5. Guejne, G. Polnoje sobranije sochinienij : v 12 t. / G. Giejne ; pod obshch. ried. N. Ya. Bierkovskogo, M. A. Lifshica, I. K. Luppola. – M. ; Leningrad : Academia, 1935–1949. – T. 5: Novelly, stat'i / pier. pod ried. Ya. M. Mietallova ; kommient. A. A. Morozova. – 1937. – 381 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 30.04.2021

УДК 821.163.3

Вольга Аляксандраўна Буднік

магістр філал. навук, аспірант 4-га года навучання каф. беларускай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Olga Budnik

Master of Philology, 4th Year Postgraduate Student of the Department of Belarusian Philology
of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: budnik84@bk.ru

**КАНЦЭПТУАЛЬНАСЦЬ, ГЕРОІ І НАРАТАЛАГІЧНЫЯ АСАБЛІВАСЦІ РАМАНА
«ЧАКАЙ У ДАЛЁКІХ ГРЫНЯХ» І. ПТАШНІКАВА**

Аналізуецца вобразная сістэма і тыпалагічныя сыходжанні герояў. Разглядаецца праблема пошуку героямі ўласных шляхоў у жыцці, іх самавызначэння, духоўных і маральных каштоўнасцей у сучасным. Выяўлены рэалізаваныя І. Пташнікавым нарматыўныя прыёмы ў рамане. Адзначаны матыў пошукаў пісьменнікам свайго мастацкага бачання свету, выразнай ідэйнай канцэпцыі, уласнай манеры, стылістыкі пісьма ў пачатку пісьменніцкай творчасці.

Ключавыя словы: стыль пісьменніка, паэтыка твора, маральны канфлікт, унутраны маналог, канцэпцыя героя, тыпалогія герояў, нарматыўныя стратэгіі, прыём рэтраспектывы, апавядальная манера, аб'ектываваны наратар, часапрасторавая плынь.

**Conceptuality, Characters and Narratological Features
of the Novel «Wait in Distant Hryni» by I. Ptashnikau**

The system of literary figures and typological convergences of heroes are analyzed. The problem of the heroes search for their own ways in life, their self-determination, spiritual and moral values in the present is considered. Narrative techniques implemented by I. Ptashnikau in the novel are revealed. The motive of the writer's search for his artistic vision of the world, clear ideological concept, his own manner, style of writing at the beginning of his literary career is noted.

Key words: writers style, poetics of the work, moral conflict, internal monologue, hero's concept, typology of heroes, narrative strategies, retrospective technique, narrative style, objectified narrator, spatio-temporal flow.

Уводзіны

Першая кніга апавяданняў і аповесцяў «Зерне падае не на камень» (1959), а таксама раман «Чакай у далёкіх Грынях» («Маладосць», № 9–12, 1960) сталі адметным пачаткам творчага шляху Івана Пташнікава – празаіка. Яны засведчылі прыхільнасць аўтара да вясковай тэматыкі, глыбокае веданне паўсядзённага побыту, звычайў, псіхалогіі вяскоўцаў, а таксама здольнасць маладога пісьменніка грунтоўна і ўсебакова паказваць дыялектыку характараў, праўду рэальных абставін жыцця беларускай вёскі другой паловы 50-х гг. XX ст.

У першых аповесцях і апавяданнях І. Пташнікаў ставіў перад сабой задачу намаляваць чалавека максімальна набліжана да жыцця. Але ўжо рамане «Чакай у далёкіх Грынях» вырашэнне гэтай першапачатковай задачы перастала задавальняць пісьмен-

ніка. Яго цікавіць заглыбленне ва ўнутраны свет асобы. На першы план маладым празаікам вылучаецца характар чалавека, матывы яго паводзінаў, імкненне да псіхалагічнага аналізу. Раман «Чакай у далёкіх Грынях», па нашым меркаванні, выклікае цікавасць менавіта пошукамі аўтарам свайго творчай індывідуальнасці і пісьменніцкага стылю. Далейшай творчасцю І. Пташнікаў гэта яскрава паказаў.

Падзеі рамана адбываюцца ў беларускай вёсцы сярэдзіны 1950-х гг. Гэта быў час, калі літаратура павінна была ўмешвацца ў вырашэнне сацыяльных і вытворчых праблем і па-мастацку іх адлюстроўваць. Сельская гаспадарка і праблемы, звязаныя з ёй, нарэшце сталі, у большай ці меншай ступені, прадметам адкрытага абмеркавання. Гэта быў час, калі літаратарам дазвалялася пісаць аб «рашучай барацьбе» з недахопамі ў сельскай гаспадарцы і ў сферах грамадскага жыцця. Смерць Сталіна 5 сакавіка 1953 г. падштурхнула даўно наспеўшы працэс аднаўлення грамадства. Ён закрануў усе сферы жыцця грамадства – палітычную,

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

эканамічную, сацыяльную, духоўную. «Хрушчоўская адліга», XX з’езд КПСС (1956 г.) з яго выкрываннямі культу асобы выклікалі глыбокія змены ў грамадска-палітычнай свядомасці. Гэта стала спрыяльнай глебай для ажыўлення літаратуры: намеціліся новыя тэндэнцыі, звязаныя з актывізацыяй грамадскага жыцця, пачаўся працэс пераадолення апісальнасці, назіраецца мастацкае заглыбленне ва ўнутраны свет герояў, у сутнасць канфліктаў пасляваеннай эпохі. У пісьменніцкім асяроддзі разгарнулася дыскусія аб месцы пісьменніка ў жыцці грамадства, аб неабходнасці перагляду ўстаноўленай у літаратуры і мастацтве тэорыі бесканфліктнасці. На першы план паступова вылучаюцца агульначалавечыя маральна-этычныя каштоўнасці, барацьба за маральную чысціню і светлае ў чалавеку.

Найчасцей у такія пераломныя для грамадства моманты літаратура вельмі чула і адкрыта рэагавала на змены ў грамадстве і на першы план у творах вылучаўся выкрывальны характар. Пафас выкрыцця і адмаўлення з’яўляецца натуральным для творчасці пісьменнікаў другой паловы 1950-х – пачатку 1960-х гг., калі псіхалагічна дакладнымі і асабліва каларытнымі з’яўляюцца адмоўныя персанажы – гультай, абібокі, п’яніцы, аматары пажыць для сябе. У гэты час з’яўляюцца сатырычныя апавяданні Я. Брыля «Прывал», «Субардынацыя», А. Кулакоўскага «Кватаранты» і інш.

Як слушна заўважыў крытык Я. Градніцкі, «літаратурны твор заўсёды нясе ў сабе адзнакі часу, у які ён створаны» [2]. Таму актуальны ў той час «выкрывальніцкі» характар не абмінуў і творы маладога пісьменніка І. Пташнікава. Мастак слова псіхалагічна дакладнымі і каларытнымі паказваў супярэчлівых персанажаў (апавесць «Ілля Чачык», «Лонва»). Гэта яскрава праявілася і ў рамане І. Пташнікава «Чакай у далёкіх Грынях», дзе асноўныя падзеі і ўзаемадачынненні персанажаў твора носяць у пераважнай большасці выкрывальны характар. Але разам з тым у рамане яскрава паказваюцца пошукі героямі ўласных шляхоў у жыцці, іх самавызначэння. Маральныя канфлікты перанесены ў асабісты свет герояў. Гэта выяўлена праз іх стасункі і ўзаемаадносінны, праз пошукі гармоніі і шчасця ў асабістым і грамадскім жыцці.

Асноўную сюжэтную лінію твора складае паўсядзённае жыццё і праца жыхароў вёскі Грыні. У цэнтры рамана – вобраз

маладога фельчара Галіны, якая яшчэ толькі пачынае свой прафесійны і жыццёвы шлях, а таксама вобразы маладых спецыялістаў: журналіста Леаніда, маладога настаўніка Васіля Міронавіча, які, як і Леанід, мае цёплыя пачуцці да Галіны.

Увага пісьменніка скіравана на пошукі маладой вясковай інтэлегенцыі сябе ў новы час, а таксама на праўдзівае адлюстраванне ўзаемаадносін маладых сучаснікаў. Галоўная гераіня рамана Галіна – дваццацігадовая дзяўчына – падаецца аўтарам разумнай, справядлівай і разважлівай. У вёсцы ёй давяраюць, да яе прыслухоўваюцца. У яе рамантычныя адносінны з Леанідам, маладым перспектыўным студэнтам-журналістам. На пачатку твора здаецца, што яна яшчэ не ўпэўнена да канца, ці хоча звязаць свой лёс з ім, бо не так даўно развіталася з другімі хлопцамі – Аркадзем і Васілём Міронавічам. Кожны з трох хлопцаў кахае Галіну і жадае быць з ёю. Дзяўчыну гэта непакоіць, для яе цяжка зрабіць правільны жыццёвы выбар. Аўтар часта праз ўспаміны гераіні вяртае чытача ў яе мінулае, да згадак пра адносінны з Аркадзем і Васілём. Увесь час яна, успамінаючы моманты, звязаныя з гэтымі героямі, параўноўвае іх. Так яна ўспамінае Аркадзя: *«Мінулае зноў ажывае ў памяці... Села яна на Аркадзеў веласіпед з маторчыкам... І панёс ён яе па вуліцы, па выгане аж да рэчкі... Яна разгубілася... Услед тады бег Аркадзь...»* [3, с. 182]. Гераіня нават прызнаецца сабе, што знешнасцю падобная да яго. *«Такая ж белабрыска... Толькі вось недзе старэйшая гады на два»* [3, с. 30]. Але пасля знаёмства з Леанідам яна беспаваротна закахалася ў гэтага юнака. Галіна нават сама здзіўлена сваімі моцнымі пачуццямі да хлопца: *«Падабаліся ёй і раней хлопцы, ды не было радасці, не паступаўся боль, не ажывала душа... А ён? Ён не такі, як усе. Але ж кожны думае так заўсёды пра чалавека, без якога няма спакою... Яна ўсміхнулася. “Няўжо яшчэ хто так можа пакахаць, як я, недарэка?»* [3, с. 94]. Праз унутраныя маналогі пісьменнік раскрывае перажыванні гераіні. Яна памятае ўсе дэталі знаёмства з Леанідам. Думкі і ўспаміны пра хлопца настолькі ўзрушаюць яе душу, што на вачах нават наварочваюцца слёзы. Але ад згаданых пачуццяў, яна адчувае палёгку: *«Прышло каханне – прыйшлі і слёзы. Куды знік спакой... Скрыпнуць дзверы – ён; бразне клямка ці весніцы – здрыгаешся, падасіся да акна, шу-*

каеш яго вачыма і байшся нечага... Не ведала Галіна, што каханне – слёзы... Але слёзы – раса... Аднекуль пасля находзіць шчырасць, а то і радасць – хочацца тады гаманіць бясконца несціся на край свету, як узвей-вецер» [3, с. 93].

Аўтар неаднаразова падкрэслівае: хоць Галіна яшчэ зусім маладая, але яе паважуюць у вёсцы. Гэта асабліва добра бачна ў сцэне, калі малады фельчар наведвае хворую Ганну, маці Рамана Пэрца. Жанчына з вялікай удзячнасцю і нават любоўю ставіцца да дзяўчыны, ласкава звяртаецца да Галіны – «дачушка». Гэта добра відаць таксама ў эпізодзе, калі да Галіны з далікатнай просьбай прыйшла Ніна. Дзяўчына зацяжарыла ад гультая Рамана Пэрца, і, каб пазбавіцца ад сораму, вырашыла зрабіць аборт. Галіна праявіла сябе чалавекам далікатным і мудрым. Фельчар змагла пераканаць усхваляваную дзяўчыну не рабіць гэтага. Жыццё для яе – «веліч, радасць і каханне... Жыццё дае бачыць і тварыць. Падсячы, падрань яго, – і ты не птушка, ты – камяк, ты чвакнешся ў снег, у гразь. Жыццё – гэта крылы» [3, с. 172]. Як бачым, у думках і паводзінах дзяўчыны многае ішло як ад узвышаных уяўленняў пра каханне і мацярынства, так і ад цвярозых маральных разваг. У вобразе Галіны І. Пташнікаву ўдалося выявіць народны тып беларускай жанчыны, узнавіць яго ў адпаведнасці з маральнымі ўяўленнямі беларусаў. Пісьменнік псіхалагічна праўдзіва раскрывае характар і ўнутраны свет гераіні ў разнастайных індывідуальных праўленнях.

Значная ўвага аўтара нададзена яшчэ аднаму герою – Леаніду. Ён студэнт журфака, пачынаючы журналіст. Ён ужо друкуе свае артыкулы ў мясцовай газеце пад псеўданімам *Г. Леанідаў*. У вёсцы ў клубе ён «чытае лекцыі пра Месяц, космас». Леанід – тыповы прадстаўнік тагачаснай моладзі. Перакананы камсамалец, ён выступае супраць царквы і святароў. Рэлігія для яго ў адпаведнасці з тагачаснымі ідэалагічнымі ўстаноўкамі – «опіум народа» [3, с. 100]. Герой упэўнена паўтарае антырэлігійныя выказванні, што «вера ў бога ніколі нікога яшчэ не ўзнясла на неба... што яна – рушнік тых, хто, прысвойшы чужое, хоча ўцерці і душу і рукі... нават ад крыві. Яна – для цемрыва» [2, с. 100]. Гэты герой прадстае перад чытачамі разумным і разважным, але бескампрамісным ў дачыненні да ўсяго таго, што супярэчыць яго камсамольскім пе-

ракананням. І разам з тым Леанід сціплы, а гэта якасць, як трапна заўважыла Галіна, «у наш век упрыгожвае чалавека» [3, с. 55].

Пасля знаёмства з Галінай Леанід закахаўся. Аўтар вельмі яскрава апісвае першую сустрэчу маладых людзей, параўноўвае пачуццё першага кахання з першым вясеннім вылетам пчол: «Каму даводзілася бачыць, як вылазіць з зямлі пчала? Спачатку яе не відно, толькі чуецца ціхенька мц... мц... мц... Пасля з'явіцца галоўка, і вось пчолка раптам зазвініць, зайграе, закружыцца, затрыміць ля выгладжанай норкі і, як тая страла, чыркне ў паветра... Так і Леанід пазнаў Галіну, калі раніцай, роўна ў дзевяць, адчыніў дзверы ў лабараторыю» [3, с. 52].

Чытач адчувае жаданне аўтара ў вобразе Леаніда ўвасобіць канцэпцыю гарманічнага героя, якому ўласцівы не толькі чалавечыя пачуцці, але які надзелены добрым розумам. Гэта даволі яркі характар, у якім спалучаюцца тыповыя рысы маладога чалавека таго часу. Ва ўчынках і думках Леаніда выразна бачыцца аўтарская пазіцыя – стварыць вобраз ідэальнага героя-сучасніка. Уяўленне пра характар гэтага героя фарміруецца ў чытача праз адлюстраванне знешніх і ўнутраных праяў асобы Леаніда. Малады журналіст не баіцца напісаць у мясцовую газету выкрывальны артыкул пра гультая Рамана Пэрца, не баіцца прыйсці на размову ў дом святара, айца Сабольскага, і з камсамольскім запалам агітуе яго жыць згодна з ідэямі камунізму, а не божага заповіту. Леанід паказаны аўтарам як новы тып незалежнага чалавека з перадавымі сацыяльна-палітычнымі і педагогічнымі поглядамі. Вобраз Леаніда ўспрымаецца сёння як гістарычна абумоўлены. Гэты герой – тыповы прадстаўнік моладзі 60-х гг.: яго думкі і паводзіны скіраваны ў будучыню, у яго свае, адрозныя ад прадстаўнікоў старэйшага пакалення, погляды на жыццё. Герой новага часу чуйна рэагуе на змены ў грамадстве.

Падрабязна апісваецца і псіхалагічна дакладна раскрываецца ў рамана і вобраз *Аркадзя* – яшчэ аднаго маладога чалавека, які кахае Галіну. Ён – настаўнік у вёсцы Грыні. Праз успаміны героя аўтар згадвае адносіны Леаніда з Галінай: «Каханне... Памяць захавала той зімовы вечар... Галіна, у накінутым на плечы паліто, ішла недзе з агарода. Угледзела яго – уздрыгнула. Не прывіталася, нічога не адказала, калі прывітаўся ён» [3, с. 244]. Хлопец кахае дзяўчы-

ну, нават аднойчы пацалаваў яе. Але для Галіны гэта быў неабдуманы ўчынак, пра які яна, здаецца, шкадуе. Галіна аддала перавагу іншаму і папрасіла Аркадзя больш не думаць пра яе: «*Ты добры, Аркадзь... Ты сам ведаеш, які ты добры... Толькі не думай больш пра мяне... Не хадзі...*» [3, с. 244].

Перажыванні і думкі аб дзяўчыне, першае каханне, якое, нажаль, не прынесла сапраўдай радасці, аўтар паказвае, перадаючы меланхалічны настрой героя. Аркадзь разуме, што кахае без узаемнасці, «*што наперадзе толькі мука*» [3, с. 80], і сам задае сабе цалкам лагічнае пытанне: «*Ці не лепш цяпер пакінуць думаць пра яе, Галіну?*» [3, с. 80]. І. Пташнікаў эмацыянальна дакладна перадаў псіхалагічны стан героя. Але разам з тым заўважана, што эмацыянальны настрой не мае моцнага ўнутранага напружання. Як слушна заўважыў літаратурознаўца С. Андрэюк, «*станоўчыя персанажы... ў праўнанні з адмоўнымі, атрымаліся некалькі схематычныя, без глыбокага жыццёвага нападнення... адносіны да прыроды, каханне, дачыненні да спраў рэлігійных, на што ў першую чаргу скіраваны інтарэсы станоўчых герояў, ні для аднаго з іх не сталі на гэты час нечым асноўным, сэнсам і мэтай жыцця*» [1, с. 37]. Непераканаўчасць станоўчых герояў рамана, як заўважае С. Андрэюк, абумоўлена занадта статычнымі характарыстыкамі і звышспрошчаным канфліктам паміж станоўчымі персанажамі і іх антыподамі, якія намаляваны часам у трохі іранічнай манеры, абсалютна не ўласцівай І. Пташнікаву, да якой ён больш так і не вярнуўся. Але, па нашым меркаванні, як было ўжо заўважана раней, малады пісьменнік толькі пачынаў свой творчы шлях ў жанры прозы, і таму кіраваўся сваім бачаннем свету, уласнымі пошукамі героя.

У вобразнай тапалогіі твора аўтар адметна выяўляе абліччы супярэчлівых герояў. Сярод іх – *Раман Пэрэц*. «*Раманку пераваліла за дваццаць гадоў. Працуе ён за прычэпнага і хоча, каб яго звалі Аляксандравічам. Але яго клічуць Раманка – пляснівы грыв*» [3, с. 51]. Так аўтар адразу і адначасна канстатуе, што гэта адмоўны герой. Раман – аматар выпіць, распуснік і балбатун. Але сустрэўшы першае ў жыцці каханне, адчуўшы дабырню і давер да сябе, хлопец мякчэе душою. Яго погляд на акаляючы свет, на жыццё становіцца яснайшым і больш дакладным і лепшым. Спачатку Ні-

на, якая ад яго зацяжарыла, не верыла ў тое, што ён зможа стаць добрым бацькам для дзіцяці і мужам для яе. Нават увогуле, ці захоча ён ажаніцца з ёю: «*Які з яго бацька... У нядзелю вунь... Прывёз аднекуль з лесу снегу на багажніку... і цэлы вечар у дзяўчат штурляўся. Бацька...*» [3, с. 264]. Але, як бачым, ён мае рашучы намер павярнуць сваё жыццё ў стваральнае русла дарослага мужчыны, «*рашыў ачалавечыцца*» [3, с. 264].

Як можна пераканацца, для І. Пташнікава было важна паказаць свайго героя ў дынаміцы, у маральным росце. Праз вобраз Рамана Пэрэца пісьменнік яскрава паказвае, як каханне можа змяніць чалавека ў лепшы бок, узвысіць яго духоўна.

Праз вобразы іншых супярэчлівых герояў, таксама жыхароў вёскі, такіх як *Джвучка*, *Выжлятнік*, *Авар'ян*, І. Пташнікаў асуджае драпежна-спажывецкія адносіны да прыроды родных мясцін. Аўтар, па сутнасці, зрабіў гэты момант вырашальным у ацэнцы адмоўных персанажаў. У імкненні пісьменніка завастрыць увагу ў творы на негатыўных момантах жыцця, такіх як п'янства, гультаўства, прысваенне чужога, канфлікце паміж сумленнымі, чыстымі, прыгожымі душой людзьмі і носьбітамі спажывецкай маралі, добра выяўляецца аўтарская пазіцыя.

Неабходна падкрэсліць, што ў першым рамане І. Пташнікаў уздымаў вельмі важную і сёння праблему – лёс духоўных і маральных каштоўнасцей у сучасным свеце. Яркая і выразная завастрыў мастак гэту праблему ў вобразе нікчэмнага п'яніцы Рамана, гаспадарлівага Авар'яна, які хоць і схопіў за руку злодзея Платона, але ж і сам не абмінае тое, што «дрэнна ляжыць». Людзей, якія крадуць на полі, пісьменнік вельмі ўдала назваў «стрыгунамі». З вострым сялянскім поглядам на жыццё і вострай рэакцыяй на ўсё несправядлівае аўтар пераконвае і чытачоў асудзіць Выжлятніка і Джвучку, якія крадуць і прапіваюць агульнае дабро. Несумненна, што І. Пташнікаву было важна правесці лінію размежавання паміж дабром і злом, сцвердзіць сваю маральную пазіцыю, таму пісьменнік так палярна размясціў герояў: п'яніцам, злодзеям і гультаям Выжлятніку і Джвучку ў рамане супрацьпастаўлены сумленны і працавіты Авар'ян, іншыя героі – дзед Тодар, Ульяна, Аркадзь.

Згаданыя вобразы выяўляюцца аўтарам як станоўчыя чалавечыя і грамадскія

тыпы. Для пісьменніка было важным паказаць праўдзівыя вобразы жывых людзей з іх рознямі якасцямі. Зусім відавочна, што, нягледзячы на ідэалагічную рэгламентаванасць у тагачасным жыцці і літаратуры, пісьменнік у сваіх творчых пошуках ішоў ад жыццёвай праўды. Менавіта па гэтай прычыне ў рамана цяжка размежаваць галоўных і другарадных герояў. Асноўная мастацкая ўвага скірава на паказ асобы ў кантэксце складанага часу.

Матыў гармоніі беларуса, чалавека працы з прыродай – таксама адзін з асноўных ў рамана. Выразна прачытваецца думка аўтара: вялікае шчасце, якое мае беларус, – шчасце ад блізкасці з прыродай, шчасце ад працы на сваёй роднай зямлі. Праз тыпалогію герояў аўтар перадае грамадскую атмасферу 50-х гг. XX ст., выяўляе важныя маральна-этычныя ідэі эпохі постсталінізму. Праз сісэму персанажаў і спосабы абмалёўкі герояў выразна акрэслівалася творчая пазіцыя маладога пісьменніка, яго асабістая грамадская пазіцыя.

Важным сродкам выяўлення аўтарскай канцэпцыі і ацэначнай пазіцыі з’яўляюцца *нараталагічныя падыходы*, якія рэалізуе пісьменнік у творы. Бо, нават з улікам пільнай, часам негатыўнай увагі навукоўцаў якраз да гэтага твора, наша задача – наблізіць яго сапраўдны змест да сучаснага чытача.

Выбар пісьменнікам пэўнай апавядальнай манеры заўсёды з’яўляецца важным элементом пазыцыі твора. Наратар у рамана «Чакай у далёкіх Грынях» не персаніфікуецца, не паведамляе нічога пра сябе, непасрэдна не ўдзельнічае ў падзеях рамана. Ён аб’ектываваны, недыегетычны (тэрмін В. Шмідта) [4, с. 65.] Функцыя аўтара і наратара ў дадзеным выпадку супадаюць. Апавед у рамана вядзецца ад трэцяй асобы, што дазваляе аўтару абстрагавацца ад уласнага «Я», аналізаваць і ацэньваць усё як бы «збоку», што садзейнічае ўражанню аб’ектыўнасці ў чытача. Але моманты «падтэкставага біяграфізму» выразна апазнаюцца пры аналітычным даследаванні твора.

У пачатку рамана аўтар-наратар акрэслівае асноўнае месца – прастору, з якой звязаны амаль усе сюжэтныя падзеі. Дзеянні твора адбываюцца, у чым лёгка пераканацца, на малой радзіме пісьменніка. У апавядальнай манеры, у эстэтыцы апаведу адчуваецца адказнасць празаіка перад землякамі, яго жаданне ўзвысіць свой народ, у абсалютнай большасці працавіты, мараль-

ны, трыбушчы. Гэта невыдакова, бо творца «вясковай» прозы нарадзіўся і выхоўваўся менавіта ў гэтым асяроддзі, добра ведаў рэаліі і розных людзей, якія «ажылі» ў рамана. Пісьменнік з незвычайнай настальгічнай цеплынёй прыгадваў родныя мясціны: «*Ёсць недзе зімовая дарога цераз Брады на Рудню; тудою мелі звычку ездзіць дзяды, калі яшчэ там, як кажуць, быў тартак. Бліжэй. А цяпер, калі ўсхадзілася пераступленая плацінай рака, Брады заплылі*» [3, с. 23]; «*Шаша вяла ў Крашчанскія лясы, пад Камена – да былой некалі пагранічнай заставы, – а цяпер – у суседнюю вобласць, туды, на Іллю і Краснае*» [3, с. 39]. Адрозна бачна кранаючае аўтарскае і наратарскае жаданне падкрэсліць значнасць гэтых дарагіх мясцін. Падзеі ў рамана маюць часавую і прасторавую канкрэтнасць. Відавочныя і зразумелыя чытачу і часавыя контуры твора.

Кампазіцыя рамана ўяўляе сабой адзіны апавядальны пласт. Але часам аўтар ужывае нарматыўныя прыёмы рэтраспекцыі – вяртанні ва ўспамінах герояў у мінулыя часы, згадкі, роздумы аб мінулым. Вось, напрыклад, стары Дзедзіха ўспамінае мінулае: «*Дзедзіха ўздрыгвае... У памяці раптам ажывае далёкі ўспамін... Было адрозна пасля вайны. Па лясах сноўдаліся ваўкі, акромленыя, здужэлыя. Ніхто іх не кратаў, – аблаўтады не рабілі. Пачалі яны ўлетку браць дзяцей – з двароў, з выганаў, накідвацца на людзей у дарозе*» [3, с. 163]. Прыём успамінаў ужывае аўтар і для ўвасаблення ўнутранага свету герояў. Так, эпізодамі ўспамінаў аўтар дапаўняе ўнутрана-псіхалагічнае аблічча галоўнай гераіні Галіны: «*Мінулае зноў ажывае ў памяці... Села яна на Аркадзеў веласіпед з маторчыкам... І панёс ён яе па вуліцы... Услед бег Аркадзеў, крычаў, што было сілы, куды і што круціць. Збелася ўся вёска. На хаду падхапілі з сядла... Як цяпер, памятае, – павісла на руках у некага, а у лужыне храпе пракляты маторчык*» [3, с. 182].

Разгортванню розных часовых пластоў апаведу спрыяюць таксама ўнутраныя маналогі герояў і разгорнутыя рытарычныя пытанні, якія, часам, задае наратар свайму герою. Праз такія пытанні-развагі выяўляецца аўтарская прысутнасць ў творы, яго ацэначныя адносіны да герояў і яго ўласныя маральна-каштоўнасая погляды. Наратар часта сам разважае з персанажам: «*Як цяжка кахаць, калі ведаеш і мо верыш, што дарэмна... Ці не ад усяго гэтага ў грудзях агонь?*» [3, с. 80]. У такіх выпадках відавоч-

нае актыўнае суперажыванне, аўтарскі пункт гледжання на тое, што адчувае герой. Праз каханне Аркадзя да дзяўчыны, напрыклад, наратар паступова выяўляе вялікую любоў героя да родных мясцін, да пушчы, да жыцця ўвогуле: «*Аркадзь у самой пушчы... Тут можна забыцца, што кахаешь некага аднаго; тут душа адгукаецца на кожны рух ляскога жыцця; тут любя ўсё – і дымка над пасекай, і купіністае балота, і халодны мрок лесу*» [3, с. 82]. І тут жа наратар ставіць рытарычнае пытанне: «*А можа, такое ад таго, што ў кожным руху, у кожнай праяве прыроды жыве той, хто змушае на ўсё глядзець закаханымі вачыма?*» [3, с. 82]. Аўтар аргументуе, што чалавек, які любіць прыроду і тонка адчувае яе, мае сапраўды жывую душу і сур'ёзную псіхалагічную сталасць.

Заклучэнне

Як можна пераканацца, пісьменнік ахвотна карыстаецца прыёмам рэтраспекцыі, што значна паглыбляе ідэйнае напўненне, часава-прасторавую плынь і з'яўляецца важным сродкам псіхалагічнай характарыстыкі герояў. Праз рэтраспектыўныя эпізоды ўдала завастраецца ўвага чытача на важных падзеях жыцця герояў. Апавядаючы пра іх пошукі, пра сюжэтныя падзеі ў рэтраспектыўна выбарачным часава-прасторавым парадку, аўтару, на наш погляд, удалося ярчэй адлюстраваць плынь тагачаснага жыцця беларускай вёскі і яе

жыхароў, шматгранна і пераканаўча ўва-собіць ідэйную задуму твора.

Устаноўлены наступныя асноўныя наратыўныя прыёмы ў раманах: супадзенне пунктаў гледжання наратара і персанажа, прыёмы рэтраспекцыі, успамінаў і рэфлексіі герояў, паказ дынамікі вяртання адмоўнага героя ў станоўчае русла, выяўленне аўтарскага пункту гледжання праз перадачу маўлення іншых персанажаў і разгорнутыя рытарычныя пытанні і нек. інш. Рэалізаваныя наратыўныя стратэгіі ў раманах І. Пташнікава «Чакай у далёкіх Грэнях» дапамаглі аўтару сцвердзіць, што сучаснасць і мінулае ў рэальным жыцці, як і ў лёсе герояў твора, цесна пераплятаюцца. Праз гэту сувязь пісьменнік адлюстраваў павязь пакаленняў, пераемнасць такіх найкаштоўнейшых маральных якасцяў беларускіх вяскоўцаў, як дабрыня, працавітасць, сумленнасць, здольнасць змагацца за справядлівасць і ўменне перамагаць.

Можна пераканацца, што першы раман І. Пташнікава «Чакай у далёкіх Грэнях» вызначаецца скразным матывам пошукаў. І гэта тычыцца не толькі герояў рамана, якія яшчэ зусім маладыя і шукаюць сваё месца і прызначэнне ў жыцці. Сам аўтар твора ў той час знаходзіўся таксама яшчэ ў пошуках свайго мастацкага бачання свету, выразнай ідэйнай канцэпцыі, уласнай манеры, стылістыкі пісьма. Так фарміраваўся шлях І. Пташнікава, народнага пісьменніка Беларусі, да высокай культуры пісьменніцкага майстэрства.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Андраюк, С. Чалавек на зямлі. Нарыс творчасці І. Пташнікава / С. Андраюк. – Мінск : Маст. літ., 1988. – 254 с.
2. Гарадніцкі, Я. Мастацкі свет беларускай літаратуры XX стагоддзя / Я. А. Гарадніцкі ; навук. рэд. У. В. Гніламёдаў. – Мінск : Беларус. навука, 2005. – С. 25.
3. Пташнікаў, І. Збор твораў : у 4 т. / І. Пташнікаў. – Мінск : Маст. літ., 1990–1992. – Т. 1 : Раман, апавяданні. – 1990. – 478 с.
4. Шмид, В. Нарратология / В. Шмид. – М. : Яз. славян. культуры, 2003. – 312 с.

REFERENCES

1. Andrajuk, S. Chalaviek na ziamli. Narys zhyccia i tvorchasci I. Ptashnikava. – Minsk : Mast. lit., 1988. – 254 s.
2. Haradnicki, Ya. A. Mastacki sviet bielaruskaj litaratury XX stahoddzia / Ya. A. Haradnicki ; navuk. red. U. V. Hnilamiodau. – Minsk : Bielarus. navuka, 2005. – S. 25.
3. Ptashnikau, I. Zbor tvorau : u 4 t. / I. Ptashnikau. – Minsk : Mast. lit., 1990–1992. – T. 1 : Raman, apaviadanni. – 1990. – 478 s.
4. Shmid, V. Narratologija / V. Shmid. – M. : Jaz. slavjan. kul'tury, 2003. – 312 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 28.01.2021

УДК 811.161.3'373.611

Алеся Уладзіміраўна Андрэеваканд. філал. навук, дац. каф. сацыяльна-гуманітарных дысцыплін у турызме і гасціннасці
Інстытута менеджменту спорту і турызму
Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта фізічнай культуры**Alesia Andreeva**Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
of the Department of Social and Humanitarian Disciplines in Tourism and Hospitality
of the Institute of Sports and Tourism Management
of the Belarusian State University of Physical Culture
e-mail: andreeva_alesya@inbox.ru**ГІПЕРА-ГІПАНІМІЧНЫЯ АДНОСІНЫ Ў ТУРЫСТЫЧНАЙ ТЭРМІНАСІСТЭМЕ
СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ**

Выяўлены гіпера-гіпанімічныя парадыгмы, якія ўтвараюць турыстычныя тэрміналексемы, і вызначаны іх канфігурацыі, глыбіня і шырыня, разгледжаны тыпы семантычных апазіцый паміж родавымі і відавymi найменнямі, выяўлены спосабы рэпрэзентацыі гіпера-гіпанімічных сувязей у тэрміналагічнай лексіцы. Зроблена выснова аб сістэмаўтваральнай ролі гіпера-гіпанімічных адносін у турыстычнай тэрміналогіі, якія забяспечаюць іерархічнасць арганізацыі спецыяльных найменняў. Для тэрмінасістэмы індустрыі турызму і гасціннасці ўласціва дамінаванне складаных гіпера-гіпанімічных сувязей, якія дэманструюць дынаміку развіцця дадзенай галіны. Найбольш складаныя гіпера-гіпанімічныя адносіны фарміруюцца вакол ядзерных тэрмінаў, што намініруюць ключавыя паняцці турыстычнай сферы.

Ключавыя словы: тэрмін, турыстычная тэрміналогія, гіпанімія, гіпера-гіпанімічныя адносіны, гіпера-гіпанімічная група, гіпера-гіпанімічная структура, ланцужковая канфігурацыя, радыяльная канфігурацыя, радыяльна-ланцужковая канфігурацыя.

Hypero-Hyponymic Relations in the Tourist Terminology of the Modern Belarusian Language

Hypero-hyponymic paradigms that form tourist terminological units are identified, their configurations, depth and breadth are determined, types of semantic oppositions of generic and specific names are considered, ways of representing hypero-hyponymic connections in terminological vocabulary are identified. The conclusion is made about the system-forming role of hypero-hyponymic relations in tourist terminology, providing a strict hierarchy of the organization of special names. The terminology of the tourism and hospitality industry is characterized by a predominance of complex hypero-hyponymic connections, demonstrating the dynamics of the tourism and hospitality industry. The most complex hypero-hyponymic relationships are formed around nuclear terms denoting key concepts of tourism.

Ключавыя словы: term, tourist terminology, hyponymy, hyper-hyponymic relations, hyper-hyponymic group, hyper-hyponymic structure, chain configuration, radial configuration, radial-chain configuration.

Уводзіны

У сучасным тэрміназнаўстве вывучэнне і апісанне ўнутрысістэмнай арганізацыі тэрміналагічнай лексікі з'яўляецца адной з асноўных і актуальных задач у працэсе даследавання нацыянальных галіновых тэрміналогій. Сістэмны характар спецыяльных найменняў сферы навукі і тэхнікі не падлягае сумненню. Тэрміны не існуюць ізалявана адзін ад аднаго, а толькі як элементы тэрмінасістэмы, пры гэты пад тэрмінасістэмай разумеецца ўпарадкаваная, строга арганізаваная сукупнасць тэрмінаадзінак, паміж якімі існуе абавязковая і неад'емная сувязь. Сукупнасць сувязей унутры такой сістэмы прадвызначае яе структуру [1, с. 7].

Такім чынам, тэрмінасістэма не зводзіцца да набору асобных, разрозненых тэрміналексем. Для яе характарыстыкі вырашальнае значэнне маюць сувязі і адносіны паміж тэрмінаадзінкамі, дзякуючы якім фарміруецца тэрмінасістэма як адзінае, цэласнае ўтварэнне з пэўнай структурай.

Важнейшым фактарам сістэмнасці галіновай тэрміналагічнай лексікі выступаюць разнастайныя тыпы семантычных адносін: сінанімічныя, антанімічныя, гіпера-гіпанімічныя (рода-відавyy), партатыўныя. Аднак самым фундаментальным, глабальным тыпам парадыгматычных сэнсавых сувязей прызнаецца гіпанімія [2, с. 478], якая ахоплівае асноўны масіў тэрміналагічнай

лексікі і забяспечвае іерархічную арганізацыю спецыяльных найменняў, адлюстроўвае ўзаемадзеянне і падпарадкаванне паняццяў канкрэтнай галіны ведаў. Пашыранасць гіпера-гіпанімічных адносін у галіновых тэрміналагічных сістэмах абумоўлена дакладнай і дэтальнай класіфікацыяй паняццяў у спецыяльных сферах [3, с. 1]. Паводле сцвярджэння С. Грынёва-Грыневіча, родавідавья сувязі даволі стабільныя і практычна не залежаць ад кантэксту [4, с. 82].

Гіпанімію можна вызначыць як іерархічныя адносіны, якія ўзнікаюць паміж гіперонімам (родавым тэрмінам), г. зн. словам з больш шырокім аб'ёмам паняцця, і падпарадкаваным яму гіпонімам (відавым тэрмінам), г. зн. словам з больш вузкім аб'ёмам паняцця. Відавочна, іерархічныя сувязі ілюструюць закон ўключэння прыватнага ў агульнае: відавочна паняцце поўнаасцю ўваходзіць у аб'ём родавага паняцця, складаючы яго частку. Гіпонім вузейшы па аб'ёме, аднак больш складаны па змесце выражанага паняцця ў параўнанні з гіперонімам. Гэта тлумачыцца тым, што ў семантычнай структуры відавага тэрміна змяшчаюцца, з аднаго боку, усе семантычныя кампаненты гіпероніма, а з другога боку, дадатковыя кампаненты, паводле якіх адбываецца проціпастаўленне больш вузкіх паняццяў на адным узроўні абстракцыі. Такім чынам, змест відавага паняцця, абазначанага гіпонімам, уяўляе сабой сукупнасць агульных (з родавым паняццем) і дыферэнцыйных прымет. Характарызуючы спецыфіку гіпаніміі, З. Харытончык указвае на наступную суаднесенасць гіпероніма і падпарадкаваных яму гіпонімаў: «Значэнне гіпероніма як больш абагуленае значэнне спецыялізуецца ў значэннях усіх яго гіпонімаў. Адзін гіперонім мае столькі гіпонімаў, колькі прымет паняцця, выражанага гіперонімам, удакладняецца і замацоўваецца ў лексічных значэннях слова або слоў» [5, с. 86].

Як вядома, у межах гіпера-гіпанімічных груп па вертыкалі выяўляюцца адносіны субардынацыі (падпарадкавання), а па гарызанталі – адносіны каардынацыі (супадпарадкавання). Першы тып адносін мае месца паміж гіпонімам і яго гіперонімамі. Другі тып узнікае паміж гіпонімамі, падпарадкаванымі агульнаму для іх гіпероніму; такія відавья тэрміны прынята называць супанімамі або экванімамі.

Устанаўленне гіпера-гіпанімічных адносін ажыццяўляецца шляхам дзялення аб'ёму найбольш шырокага паняцця на відавья паняцці. Пры гэтым у якасці асновы (параметра) дзялення выбіраецца не выпадковая, а спецыфічная, адрознівальная прымета [4, с. 83]. У залежнасці ад колькасці прымет для падзелу родавага паняцця Н. Шарафутдзінава вылучае гіпера-гіпанімічныя адносіны простыя, калі паняцце можна дзяліць толькі паводле адной прыметы, і складаныя, калі паняцце падзяляецца па некалькіх паралельных прыметах [6].

Удакладняючы метаможу апісання гіпера-гіпанімічных сувязей, Т. Міхайлава прапаноўвае лексіка-семантычную парадгму, якая ўключае родавы тэрмін разам з падпарадкаванымі яму відавымі тэрмінамі, абазначаць найменнямі «гіпера-гіпанімічная група», або «гіпера-гіпанімічнае ўтварэнне», а гіперонімы і гіпонімы з двума і больш узроўнямі члянэння (падпарадкавання) – «гіпера-гіпанімічная структура», або «гіпера-гіпанімічны блок». Такія тэрміналагічныя намінацыі, па меркаванні лінгвіста, указваюць на сувязі родавых і відавых найменняў і паўнату ахопу ўсіх членаў гіпера-гіпанімічных адносін [7, с. 61]. У сваім даследаванні мы будзем карыстацца прапанаванымі Т. Міхайлавай намінацыямі.

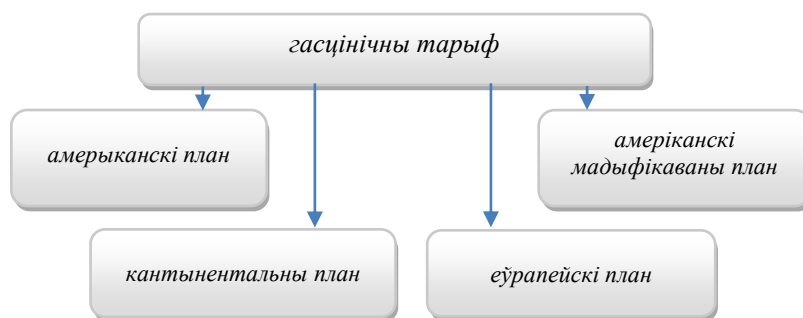
Мэтай публікацыі з'яўляецца даследаванне спецыфікі гіпера-гіпанімічных адносін на матэрыяле турыстычнай тэрміналогіі беларускай мовы. З прычыны таго, што айчынныя беларускамоўныя спецыялізаваныя слоўнікі па турызме да сённяшняга часу адсутнічаюць, у якасці эмпірычнага матэрыялу паслужылі турыстычныя тэрміны, атрыманыя шляхам суцэльнай выбаркі з кантэкстуальных крыніц (вучэбных дапаможнікаў, навуковых артыкулаў, спецыяльных тэкстаў, размешчаных на адпаведных інтэрнэт-рэсурсах, і інш.). Відавочна, вынікі такога роду даследавання маюць важнае практычнае значэнне, яны могуць быць паспяхова выкарыстаны ў далейшым пры ўкладанні спецыялізаваных турыстычных слоўнікаў і энцыклапедычных даведнікаў, пры пабудове дакладных, несупярэчлівых дэфініцый родавых і відавых тэрмінаў, а таксама ў практыцы прафесійна арыентаванага навучання беларускай мове ў вучыцельскай накіраванасці, паколькі веды аб іерархічнай арганізацыі турыстычнай тэрмі-

налагічнай лексікі будуць садзейнічаць эфектыўнаму авалоданню студэнтамі спецыяльнай лексікай і фарміраванню ўменняў і навыкаў асэнсаванага карыстання ёю, аперавання спецыяльнымі паняццямі.

Прааналізаваны фактычны матэрыял сведчыць, што гіпера-гіпанімія ў тэрмінасістэме індустрыі турызму і гасціннасці з'яўляецца адным з найбольш важных і распаўсюджаных тыпаў парадымматычных адносін, які пранізвае практычна ўсе групы тэрміналагічнай лексікі. Паводле нашых падлікаў, 739 з зафіксаваных 956 найменняў звязаны гіпера-гіпанімічнымі адносінамі, што складае 77,3 % ад агульнай колькасці тэрмінаадзінак выбаркі. І толькі 217 спецыяльных найменняў (22,7 %) знаходзяцца па-за межамі гіпера-гіпанімічных адносін і не маюць гіпонімаў або гіперонімаў: перавага багажу, аглядная пляцоўка, рэк-рэйт і інш.

З пункту погляду іерархічнага членення (падпарадкавання) родавых і відавых найменняў у тэрміналогіі індустрыі турызму і гасціннасці вылучаюцца тры віды канфігурацыі: ланцужковая (паслядоўная), радыяльная (паралельная) і радыяльна-ланцужковая (камбінаваная) [5, с. 87].

Праведзенае даследаванне паказвае, што ў турыстычнай тэрміналогіі даволі шырока прадстаўлены радыяльныя гіпера-гіпанімічныя групы, у межах якіх аднаму гіпероніму падпарадкоўваюцца некалькі гіпонімаў (звычайна ад 2 да 5) паводле адной семантычнай прыметы і з рознай ступенню канкрэтызацыі. У якасці прыкладу можна прывесці гіпера-гіпанімічную групу найменняў гасцінічнага тарыфу, якая складаецца з пяці тэрмінаадзінак (малюнак 1).



Малюнак 1. – Гіпера-гіпанімічная група найменняў гасцінічнага тарыфу

Гіперонімам з'яўляецца найбольш агульны тэрмін *гасцінічны тарыф*, які ўжываецца ў значэнні 'кошт паслуг, што прапануюцца ў гасцініцы'. Астатнія тэрміналагічныя адзінкі (*амерыканскі план*, *мадыфікаваны амерыканскі план*, *кантынентальны план*, *еўрапейскі план*) выступаюць як падпарадкаваныя ў адносінах да родавага тэрміна і абазначаюць прыватнае (больш вузкае) паняцце. Пры гэтым у змесце тэрмінаў-гіпонімаў выяўляюцца як агульны, інтэграцыйны семантычны кампанент, што адлюстроўвае родавую прымету ('кошт гасцінічных паслуг'), так і дадатковы дыферэнцыйны кампанент, які перадае відавую прымету паняцця. Тэрмін *амерыканскі план* мае дадатковы кампанент 'кошт размяшчэння з трохразовым харчаваннем' ('гасцінічны тарыф, які ўключае кошт размяшчэння і трохразовага харчавання, гэта значыць поўны пансіён'), тэрмін *мадыфікаваны амерыканскі план* – кампанент 'кошт

размяшчэння з двухразовым харчаваннем' ('гасцінічны тарыф, які ўключае кошт размяшчэння і двухразовага харчавання, гэта значыць паўпансіён'), тэрмін *кантынентальны план* – кампанент 'кошт размяшчэння з кантынентальным снаданнем' ('гасцінічны тарыф, які ўключае кошт размяшчэння і кантынентальнага снадання'), тэрмін *еўрапейскі план* – кампанент 'кошт размяшчэння без уліку харчавання' ('гасцінічны тарыф, які ўключае толькі кошт размяшчэння без уліку харчавання'). Такім чынам, змест гіпонімаў шырэйшы за змест іх гіпероніма і ўключае большую колькасць семантычных кампанентаў пры больш вузкім аб'ёме паняцця.

Радыяльную канфігурацыю таксама маюць і іншыя гіпера-гіпанімічныя групы. Напрыклад, тэрмін-гіперонім *турыстычная дэстынацыя* ('тэрыторыя, якая з'яўляецца мэтай падарожжа турыста і прапануе набор паслуг, што адпавядаюць па-

тэрмам падарожніка, задавальняючы яго запыт на перавозку, начлег, харчаванне, забавы, рэкрэацыю і г. д.) ахоплівае два тэрміны-гіпонімы: *першасная дэстынацыя* і *другасная дэстынацыя*. Родавы тэрмін *турыстычныя фармальнасці* ('працэдуры, звязаныя з выкананнем турыстамі, якія перасякаюць дзяржаўную мяжу, пэўных умоў, правілаў і патрабаванняў, устаноўленых дзяржаўнымі органамі краіны ўезду і часовага знаходжання') утварае гіпанімічныя сувязі з пяццю відавымі тэрмінаадзінкамі: *паішпартныя фармальнасці*, *візавыя фармальнасці*, *мытныя фармальнасці*, *валютныя фармальнасці*, *санітарныя фармальнасці*.

У сувязі з тым, што ў тэрміналогіі індустрыі турызму і гасціннасці многія родавы тэрміны намініруюць складаныя

шматаспектныя паняцці, якія вывучаюцца і апісваюцца з розных бакоў, шырокае распаўсюджанне атрымалі радыяльныя і асабліва радыяльна-ланцужковыя канфігурацыі. Гіпера-гіпанімічныя іерархіі радыяльнага тыпу ўключаюць адзін тэрмін-гіперонім і падпарадкаваныя яму спецыяльныя найменні з відавым значэннем (ад некалькіх адзінак да некалькіх дзясяткаў), якія фарміруюць паралельныя рады на падставе двух і болей дыферэнцыйных семантычных прымет (як правіла, 2–5), што дазваляе прадставіць разгорнутую семантычную структуру родавага паняцця і не зафіксаваныя ў дэфініцыі відавочныя значэнні. Напрыклад, дадзены тып гіпера-гіпанімічнай канфігурацыі рэпрэзентуюць найменні наведвальнікаў (малюнак 2).



Малюнак 2. – Гіпера-гіпанімічная структура найменняў наведвальнікаў

Родавы тэрмін *наведвальнік* ('любая асоба, якая падарожнічае па-за межамі свайго пастаяннага месца знаходжання на працягу тэрміну, што не перавышае 12 месяцаў, а галоўнай мэтай паездкі не з'яўляецца дзейнасць, якая аплачваецца з крыніцы краіны знаходжання') атрымлівае канкрэтызацыю з дапамогай чатырох тэрмінаў-гіпонімаў па дзвюх семантычных прыметах: 'рэгіён падарожжа' (*міжнародны наведвальнік*, *унутраны наведвальнік*) і 'наяўнасць/адсутнасць начлегу' (*начлежнік*, *аднадзённы наведвальнік*).

Базавы, ключавы тэрмін *турыст* ('грамадзянін, які падарожнічае па-за межамі пастаяннага месца жыхарства не менш за 24 гадзіны (але не больш за 6 месяцаў) з пэўнымі мэтамі, акрамя заняткаў дзейнасцю, што аплачваецца, і ажыццяўляе як мінімум адзін начлег у гэтай краіне') выступае гіперонімам, значэнне якога звужаюць 16 відавочных тэрмінаў, аб'яднаных у пара-

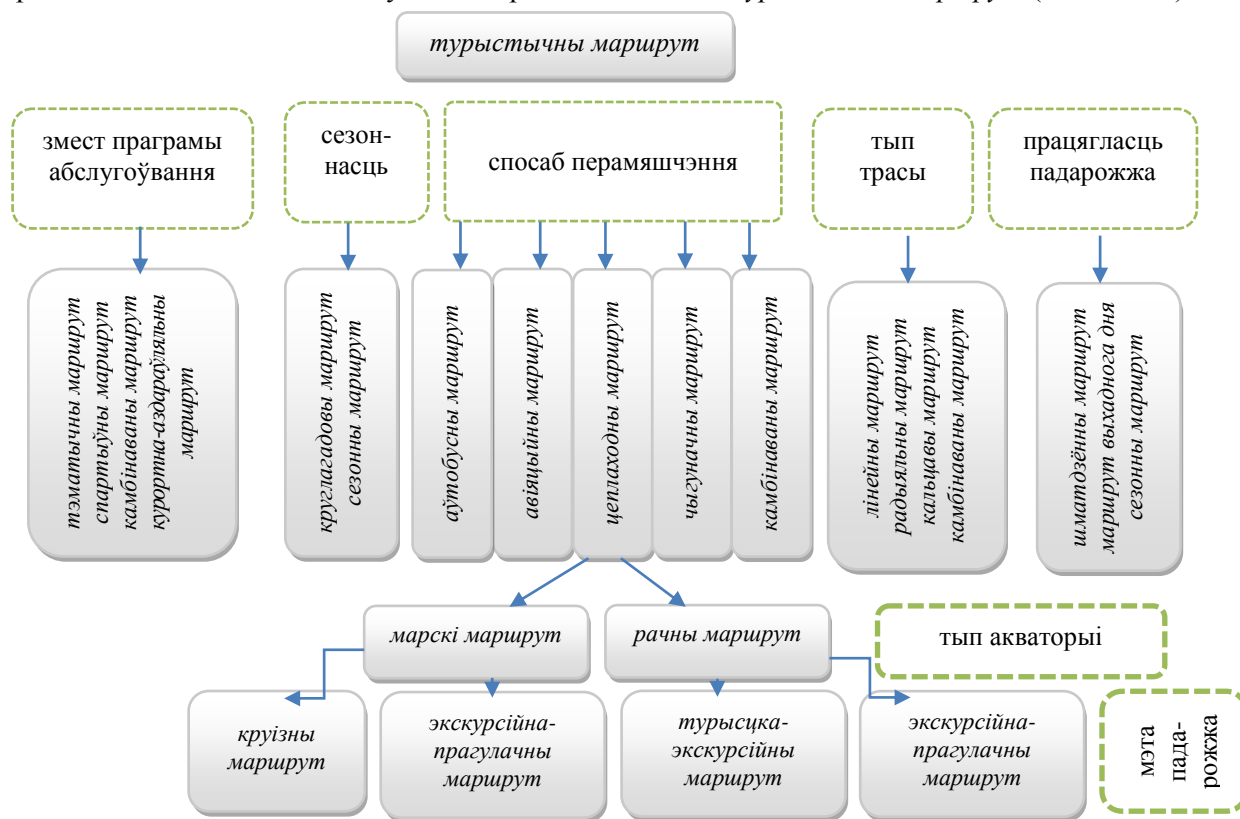
лельныя рады на падставе некалькіх дыферэнцыйных прымет. Адпаведна вылучаюцца найменні турыстаў у залежнасці ад рэгіёну падарожжа (*міжнародны турыст*, *унутраны турыст*), спосабу арганізацыі (*арганізаваны турыст*, *неарганізаваны турыст*, *самадзейны турыст*), мэты падарожжа (*агратурыст*, *экаатурыст*, *дзелавы турыст*, *транзітны турыст*), сродку перамяшчэння (*аўтатурыст*, *велатурыст*, *мотатурыст*, *турыст-воднік*), колькасці ўдзельнікаў падарожжа (*індывідуальны турыст*, *групавы турыст*, *сямейны турыст*). Пабудова складанай разгалінаванай канфігурацыі магчыма дзякуючы шматпланавасці паняцця, выражанага родавым тэрмінам *турыст*. Гіпонімы ўдакладняюць, канкрэтызуюць семантычныя кампаненты тэрміна-гіпоніма ('падарожнічаць', 'месца падарожжа', 'мэта падарожжа'), даюць магчымасць акрэсліць розныя катэгорыі турыстаў, якія неабходна ўлічваць спецыялістам сферы

турызму і гасціннасці для ажыццяўлення эфектыўнай работы пры арганізацыі турыстычных паездак кліентаў.

Камбінаваныя гіпера-гіпанімічныя структуры маюць два і болей вертыкальныя ўзроўні іерархіі (ярусы) і характарызуюцца спалучэннем радыяльных і ланцужковых груп. У такіх структурах родавы тэрмін атрымлівае канкрэтызацыю не толькі ў сваіх непасрэдных відавых намінацыях, але і на наступных узроўнях члянэння, дзе яго відавочны найменні змяняюць свой статус, выступаючы ў ролі тэрмінаў-гіперонімаў.

Прааналізаваны тэрміналагічны матэрыял дае падставы сцвярджаць, што шматярусныя камбінаваныя структуры ўяўляюць сабой групы найменняў, што аб'ядноўваюць ад аднаго-двух дзясяткаў да сотні тэрмінаадзінак на падставе агульнасці ро-

давых семантычных прымет. Чым больш тэрміналагічных адзінак змяшчаюць гіпера-гіпанімічныя структуры, тым больш складанымі і разгалінаванымі яны (структуры) з'яўляюцца. У турыстычнай тэрміналогіі самыя складаныя і вялікія па колькасці элементаў структуры ўтвараюць асноўныя, ключавыя тэрміны (напрыклад, *турызм*, *тур*, *турыстычны маршрут*, *турыстычнае прадпрыемства*, *сродак размяшчэння*, *турыстычная паслуга* і інш.). Пры гэтым родавыя найменні абазначаюць найбольш важныя і актуальныя паняцці індустрыі турызму і гасціннасці, якія маюць шматаспектны, шматпланавы характар. Напрыклад, даволі разгалінаваную гіпера-гіпанімічную канфігурацыю дэманструе ядзернае для турыстычнай тэрміналогіі спецыяльнае найменне *турыстычны маршрут* (малюнак 3).



Малюнак 3. – Гіпера-гіпанімічная структура найменняў турыстычных маршрутаў

Усяго тэрмінаадзінак – 24. У даследаванай структуры выкарыстоўваецца многастаяны прынцып гіпера-гіпанімічнай класіфікацыі па розных семантычных прыметах. На першым ярусе ад родавага тэрміна *турыстычны маршрут* можна ўстанавіць некалькі паралельных радоў падпарадкаваных яму гіпонімаў, што характарызуюць марш-

рут з пункту погляду зместу праграмы абслугоўвання, сезоннасці, працягласці падарожжа, тыпу трасы і спосабу перамяшчэння. У сваю чаргу гіпонім *цэплаходны маршрут* выступае гіперонімам другога ўзроўню, дзе падзел адбываецца паводле прыметы 'тып акваторыі': *марскі маршрут* і *рачны маршрут*. Таму кожны з гэтых тэрмінаў-

гіпонімаў ужо на трэцім ярусе з'яўляецца гіперонімам і фарміруе ўласны бінарны рад падпарадкаваных тэрмінаадзінак, што вылучаюцца на падставе адзінай семантычнай прыметы 'мэта падарожжа': *марскі маршрут – круізны маршрут і экскурсійна-прагулачны маршрут; рачны маршрут – турысцка-экскурсійны маршрут і экскурсійна-прагулачны маршрут*. Варта зазначыць, што ў гіпера-гіпанімічнай структуры сустракаюцца тэрмінаадзінка (камінаваны маршрут, экскурсійна-прагулачны маршрут), якія па розных прыметах адносяцца да розных гіпанімічных радоў. Такім чынам, спецыяльныя найменні турыстычных маршрутаў уяўляюць сабой групу іерархічна арганізаваных тэрмінаадзінак, якія фарміруюць складаную шматчленную радыяльна-ланцужковую канфігурацыю з трыма ўзроўнямі абстракцыі.

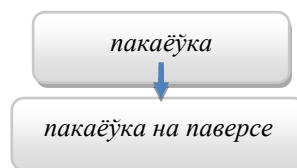
Аўтары кнігі «Лінгвістычныя асновы вучэння аб тэрмінах» прыйшлі да меркавання, што «разгортванне кожнага гіпера-гіпанімічнага блока паказвае ступень складанасці і распрацаванасці ўчасткаў рэчаіснасці, якія апісваюцца: чым больш складаная і вывучаная якая-небудзь вобласць, тым больш узроўняў абагульнення і, адпаведна, ярусаў у блоку» [8, с. 52]. Слушнасць дадзенага тэзіса пацвярджаецца і ў ходзе правядзення нашага даследавання. У сувязі з інтэнсіўным развіццём турыстычнай галіны ў апошнія два дзесяцігоддзі наглядаецца дынаміка гіпера-гіпанімічных адносін: адбываецца паступовае ўскладненне гіпера-гіпанімічных структур па меры ўзнікнення лексічных інавацый для абазначэння новых спецыяльных паняццяў. На сучасным этапе ў турыстычнай тэрміналогіі радыяльна-ланцужковыя структуры з'яўляюцца шматузроўневымі, разгортваюцца ў сярэднім да 3–4 ярусаў. Напрыклад: найменні экскурсій (*экскурсія → тэматычная экскурсія → гістарычная экскурсія → гісторыка-краязнаў-*

чая экскурсія), найменні прадпрыемстваў харчавання (*прадпрыемства харчавання → рэстаран → спецыялізаваны рэстаран → рыбны рэстаран*).

Максімальная колькасць ярусаў – 7. Напрыклад: *сродак размяшчэння → калектыўны сродак размяшчэння → сродак гасцінічнага тыпу → гасцініца → мэтавая гасцініца → гасцініца для адпачынку → курортная гасцініца → бальнеалагічная гасцініца*. Наяўнасць шматярусных гіпера-гіпанімічных структур, такім чынам, можна лічыць паказчыкам значнай ступені вывучанасці тых ці іншых з'яў турыстычнай галіны, развіцця і ўдасканалення яе паняццінага апарату.

У прааналізаваных радыяльна-ланцужковых структурах асноўная частка тэрміналагічных адзінак размяшчаецца на першым ярусе, дзе ўдакладненне родавага паняцця адбываецца паводле шэрагу семантычных прымет (ад 2 да 15). Пры гэтым колькасць элементаў у межах гіпанімічнага раду можа складаць 2–20. Пры далейшай канкрэтызацыі родавага паняцця, пачынаючы з другога яруса, тэрміны-гіпонімы пераважна групуюцца на базе толькі адной-двух прымет і размяркоўваюцца па тыпу «каскада».

Для турыстычнай тэрміналогіі амаль не ўласцівы гіпера-гіпанімічныя групы з «чыстай» ланцужковай канфігурацыяй (гіперонім і адзін гіпонім). Напрыклад, у адносінах да тэрміна-гіпероніма *пакаёўка* ('работніца гасцініцы, у абавязкі якой уваходзіць прыбіранне нумароў і аказанне некаторых паслуг па просьбе кліентаў') выдзяляецца гіпонім *пакаёўка на паверсе* (малюнак 4), які ўдакладняе родавае паняцце з дапамогай відавoga канкрэтызатара *на паверсе*, указваючы на месца выканання прафесійных абавязкаў.



Малюнак 4. – Гіпера-гіпанімічная група з родавым тэрмінам *пакаёўка*

Іерархічная арганізацыя турыстычнай тэрміналагічнай лексікі забяспечваецца

двума тыпамі гіпера-гіпанімічных сувязей: фармальна-семантычнымі і ўласна семан-

тычнымі. Пераважаюць фармальна-семантычныя адносіны, заснаваныя на выкарыстанні гіпонімамі агульнага структурнага элемента – гіпероніма. У якасці фармальнага элемента могуць служыць:

1) родавы тэрмін, які ўваходзіць у склад відавых найменняў у выглядзе кампанента словазлучэння або складанага слова: *экскурсія – тэматычная экскурсія, рэкламная экскурсія, экскурсія-лекцыя; браніраванне – гарантаванае браніраванне, звышбраніраванне; тур – камбінаваны тур, гасптур; бар – вінны бар, кактэйль-бар;*

2) галоўны (субстантыўны) кампанент полілексемнага словазлучэння: *турыстычны сезон – высокі сезон, нізкі сезон; турыстычны паход – аздараўленчы паход, мнагадзённы паход; турыстычная паслуга – асноўная паслуга, дадатковая паслуга;*

3) двухкампанентнае словазлучэнне ў функцыі родавай назвы: *сродак размяшчэння – калектыўны сродак размяшчэння;*

4) галоўны (субстантыўны) кампанент і частка атрыбутыўнага кампанента полілексемнага словазлучэння: *гістарычная экскурсія – гісторыка-краязнаўчая экскурсія, гісторыка-археалагічная экскурсія; літаратурная экскурсія – літаратурна-біяграфічная экскурсія, гісторыка-літаратурная экскурсія.*

Як сведчыць даследаваны матэрыял, найбольш частотнымі з’яўляюцца два першыя з відаў фармальнага элементаў.

Уласна семантычныя адносіны знаходзяць адлюстраванне ў семантычнай структуры тэрмінаадзінак, аднак не маюць спецыяльнага знешняга моўнага выражэння. Напрыклад, група найменняў *гатэль, ратэль, батэль, флатэль, матэль*, якія выступаюць відавымі ў адносінах да родавага тэрміна *гасцініца*, звязаны імпліцытна – агульным, інтэграцыйным кампанентам ‘прадпрыемства для часовага пражывання’.

Дадзены тып адносін можа складацца паміж модалексемнымі тэрмінаадзінакамі: *рэстаран – таверна; нумар – сьют, апартамент*; модалексемнымі і полілексемнымі тэрмінамі: *прадпрыемства харчавання – рэстаран, кафэ, бар*; полілексемнымі тэрмінамі: *турыстычнае прадпрыемства – экскурсійнае бюро*. Абсалютная большасць модалексемных тэрмінаў адносіцца да ліку невытворных лексем іншамоўнага паходжання.

У турыстычнай тэрміналогіі сустракаюцца шматярусныя гіпера-гіпанімічныя структуры, у межах якіх назіраецца камбінаванне фармальна-семантычных і ўласна семантычных адносін. Напрыклад, гіперонім *сродак размяшчэння* звязаны з падпарадкаванымі яму гіпонімамі першага яруса *калектыўны сродак размяшчэння, індывідуальны сродак размяшчэння* фармальна-семантычнымі адносінамі, а на другім ярусе паміж гіперонімамі і гіпонімамі можна ўстанавіць як фармальна-семантычныя, так і ўласна семантычныя сувязі: *індывідуальны сродак размяшчэння – віла, лецішча, катэдж; калектыўны сродак размяшчэння – гасцініца, спецыялізаваны сродак размяшчэння.*

Пры аналізе гіпера-гіпанімічных адносін у тэрміналагічнай лексіцы важнай, на наш погляд, з’яўляецца класіфікацыя гіперонімаў з пункту погляду іх фармальнай структуры. Даследаванне фактычнага матэрыялу паказвае, што значная колькасць родавых тэрмінаў індустрыі турызму і гасціннасці прадстаўлена модалексемнымі найменнямі, выражанымі назоўнікамі.

Тэрміны-гіпонімы да іх ўтвараюцца пераважна сінтаксічным спосабам – шляхам далучэння да назоўніка атрыбутыўнага кампанента, якім могуць быць: прыметнік (*нумар – аднамесны нумар, стандартны нумар*), назоўнік ва ўскосным склоне (*сезон – сезон нік; пакаёўка – пакаёўка на паверсе*), словазлучэнне (*браніраванне – браніраванне ў апошні момант, даплата – даплата за адзіночнае размяшчэнне*). Аднакампанентных тэрмінаў-гіперонімаў, выражаных іншымі часцінамі мовамі, у нашым корпусе не зафіксавана.

Гіперонімы ў сваёй большасці ўяўляюць сабой тэрміналагічныя словазлучэнні (як правіла, двухкампанентныя), а іх гіпонімы часта ўтвараюцца з дапамогай відавых канкрэтызатараў – прыметнікаў, назоўнікаў ва ўскосным склоне або словазлучэнняў. Многія з даследаваных гіперонімаў з’яўляюцца ад’ектыўна-субстантыўнымі словазлучэннямі, якія ўзніклі ў выніку аб’яднання агульнаўжывальнага слова, агульнанавуковага тэрміна або тэрміна сумежных навук у якасці апорнага кампанента і прыметніка *турыстычны*, што выконвае функцыю своеасаблівага маркера прыналежнасці словазлучэння да гэтай сферы. Пры даданні да родавага тэрміна відавых канкрэтызатараў прыметнік *турыстычны* звычайна апуска-

ещца: *турыстычная група – закрытая група, спецыялізаваная група, група з адкрытым складам; турыстычная паслуга – паслуга размяшчэння, паслуга харчавання, транспартная паслуга.*

На асобных участках турыстычнай тэрмінасістэмы гіпера-гіпанімічныя адносіны перасякаюцца з іншымі тыпамі адносін – антанімічнымі і сінанімічнымі. Антанімічныя сувязі ўзнікаюць паміж сугіпонімамі, выражанымі тэрміналагічнымі словазлучэннямі: *блізкі турызм – далёкі турызм, платная паслуга – бясплатная паслуга, арганізаваны турызм – неарганізаваны турызм, інклюзіўны тур – эксклюзіўны тур, высокі сезон – нізкі сезон, транспартная экскурсія – пешаходная экскурсія.* Тэрміны з супрацьлеглым значэннем належаць да камплементарных або кантрарных антонімаў і змяшчаюцца ў гіпера-гіпанімічных структурах найменняў разнавіднасцей турызму, турыстаў, відаў турыстычных прадпрыемстваў (арганізацый), сродкаў размяшчэння турыстаў, тыпаў паслуг і інш. Антанімія прадстаўлена ў двухчленных радах гіпонімаў і можа фіксавацца на розных ярусах разгалінаваных гіпера-гіпанімічных структурах.

Сугіпонімы даволі часта могуць уступаць і ў сінанімічныя адносіны: *экалагічная экскурсія – экаэкскурсія, энатур – вінны тур, бізнес-гатэль – дзелавы гатэль, кросінг-тур – кальцавы тур, інкамінг-турызм – уязны турызм, трансфер – суправаджэнне.* Тэрміны-сінонімы разнастайныя паводле фармальнай будовы і генезесу.

Згодна з нашым даследаваннем, перасячэнне трох тыпаў парадыгматычных адносін можа наглядаецца як у межах шматярусных разгалінаваных гіпера-гіпанімічных структур, так і ў межах адносна невялікіх па колькасці элементаў гіпера-гіпанімічных утварэнняў. Напрыклад, вакол гіпероніма *турыстычны сезон* ('пара года, прызначанае для ажыццяўлення турызму ў пэўнай мясцовасці') групуюцца некалькі гіпонімаў: *высокі сезон, сезон пік, пікавы сезон, нізкі сезон, мёртвы сезон, несезон* (малюнак 5). Тэрміны *высокі сезон, сезон пік, пікавы сезон* з'яўляюцца абсалютнымі сінанімамі і змяшчаюць агульную дыферэнцыйную сему 'спрыяльны тэрмін' і проціпастаўляюцца па сваім значэнні групе гіперонімаў *нізкі сезон, мёртвы сезон, несезон*, у семантычнай структуры якіх змяшчаецца агульная дыферэнцыйная сема 'неспрыяльны тэрмін'.



Малюнак 5. – Гіпера-гіпанімічная група найменняў турыстычнага сезону

Заклучэнне

Такім чынам, праведзенае даследаванне тэрміналагічнага матэрыялу дазваляе зрабіць выснову аб тым, што важную ролю сістэматызатара турыстычнай тэрміналагічнай лексікі адыгрываюць гіпера-гіпанімічныя адносіны, якія належаць да найбольш пашыранага, глабальнага тыпу парадыгматычных сэнсавых сувязей, поколькі ахопліваюць асноўны корпус тэрмінаадзінак (амаль 80 % усёй выбаркі). Дзякуючы гіпаніміі турыстычная тэрмінасістэма арганізуюцца як строгая іерархія тэрмінаў, якія выяўляюць цесныя і ўстойлівыя ўзаемасувязі як на вертыкальным (паміж родавым і відавым паняццямі), так і гарызантальным (паміж відавымі паняццямі) узроўні.

Для даследаванай тэрмінасістэмы ўласцівы складаныя гіпера-гіпанімічныя адносіны, якія адлюстроўваюць дынаміку развіцця індустрыі турызму і гасціннасці. Гіпера-гіпанімічныя адносіны фарміруюцца вакол тэрмінаў, што абазначаюць ключавыя, асноўныя паняцці турыстычнай сферы, утвараючы разгалінаваныя гіпера-гіпанімічныя групы або структуры. Многія з абазначаных тэрмінамі паняццяў характарызуюцца шматаспектным характарам. Шырока прадстаўлены гіпера-гіпанімічныя структуры радыяльна-ланцужковага тыпу, якія маюць шматярусную арганізацыю і разгортваюцца ў сярэднім да 3–4 узроўняў абстракцыі.

Найчасцей паміж гіперонімамі і падпарадкаванымі яму гіпонімамі адзначаюцца

экспліцытныя, вербальна выражаныя сувязі (з дапамогай пэўных фармальных элементаў, носьбітаў інтэграцыйнай семы). Пры гэтым арсенал фармальных сродкаў выражэння адносін гіпаніміі даволі разнастайны. Уласна семантычны спосаб мала распаўсю-

джаны, фіксуецца ў асноўным паміж тэрмінаадзінкамі іншамоўнага паходжання. У шматчленных разгалінаваных структурах мае месца камбінаванне экспліцытных і імпліцытных спосабаў выражэння гіпера-гіпанімічных сувязей.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Кияк, Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения : учеб. пособие / Т. Р. Кияк. – Киев : УМК ВО, 1989. – 104 с.
2. Лайонз, Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз ; пер. с англ. яз. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Прогресс, 1978. – 543 с.
3. Сергеева, Т. В. Гиперо-гипонимическая структурация в специальной лексике английского языка (на материале лексики машиностроения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Т. В. Сергеева. – М., 1993. – 25 с.
4. Гринёв-Гриневиц, С. В. Терминоведение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / С. В. Гринёв-Гриневиц. – М. : Академия, 2008. – 302 с.
5. Харитончик, З. А. Лексикология английского языка / З. А. Харитончик. – Минск : Выш. шк., 1992. – 229 с.
6. Шарафутдинова, Н. С. Родо-видовые отношения в отраслевой терминосистеме (на материале авиационных терминов немецкого и русского языков) / Н. С. Шарафутдинова // Науч. вестн. Воронеж. гос. архитектурно-строит. ун-та. Сер.: Современ. лингвист. и методико-дидакт. исслед. – 2016. – № 2 (30). – С. 173–184.
7. Михайлова, Т. В. Гіпонімія як лексико-семантична катэгорія / Т. В. Михайлова // Лінгвістычныя даследаванні : зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороды. – 2015. – Вип. 41. – С. 57–66.
8. Головин, Б. Н. Лингвистические основы учения о терминах / Б. Н. Головин, Р. Ю. Кобрин. – М. : Высш. шк., 1987. – 104 с.

REFERENCES

1. Kijak, T. R. Lingvistichieskije aspiekty tierminoviedienija : uchieb. posobije / T. R. Kijak. – Kiev : UMK VO, 1989. – 104 s.
2. Lajonz, J. Vviedienije v tieorietichieskuju lingvistiku / J. Lajonz ; pier. s angl. jaz. pod ried. i s priedisl. V. A. Zvieginceva. – M. : Progress, 1978. – 543 s.
3. Siergiejeva, T. V. Gipiero-giponimichieskaja strukturacija v spiecial'noj lieksikie anglijskogo jazyka (na materialie lieksiki mashinostrojenija) : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04 / T. V. Siergiejeva. – M., 1993. – 25 s.
4. Griniov-Grnievich, S. V. Tierminoviedienije : uchieb. posobije dlia studentov vyssh. uchieb. zaviedienij / S. V. Griniov-Grnievich. – M. : Akadiemija, 2008. – 302 s.
5. Kharitonchik, Z. A. Lieksikologija anglijskogo jazyka / Z. A. Kharitonchik. – Minsk : Vysh. shk., 1992. – 229 s.
6. Sharafutdinova, N. S. Rodo-vidovyje otnoshenija v otraslievoj tierminosistiemie (na materiale aviacionnykh tierminov niemieckogo i russkogo jazykov) / N. S. Sharafutdinova // Nauch. viestn. Voroniez. gos. arkhitektarno-stroit. un-ta. Ser.: Sovriem. lingvist. i mietodiko-didakt. isslied. – 2016. – № 2 (30). – S. 173–184.
7. Mikhajlova, T. V. Hiponimija jak leksiko-semantychna katehorija / T. V. Mikhajlova // Linhvistychni doslidzhennia : zb. nauk. pr. Kharkiv. nac. pied. un-tu im. G. S. Skovorody. – 2015. – Vyp. 41. – S. 57–66.
8. Golovin, B. N. Lingvistichieskije osnovy uchienija o tierminakh / B. N. Golovin, R. Yu. Kobrin. – M. : Vyssh. shk., 1987. – 104 s.

УДК 821.161.1(-005.2)

Сидорович Зоя Зигмундовна

канд. филол. наук, доц., доц. каф. русской филологии

Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Zoya Sidorovich*Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Philology of the Yanka Kupala State University of Grodno*e-mail: zoya.sidorovich@mail.ru**СОВРЕМЕННАЯ ЖЕНСКАЯ ПРОЗА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

Примерно в конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. появилась «женская проза», и это стало новым этапом в литературе. Возникновение такого направления обусловлено эпохой, поворотом в сторону жизни простого человека, к миру семьи и ее проблемам. Современные критики признают, что самовыражение женщины в литературе отличается от мужского, и в современной женской прозе «женский» взгляд проявляется во всем. В статье представлены характерные черты феномена «женской литературы», ее жанрово-стилистические особенности, основные образы, темы, мотивы, сюжетные перипетии, поднят вопрос о том, что нового привнесено русскими и белорусскими литераторами-женщинами в общий контекст современной литературы в целом.

Ключевые слова: женская проза, женская тема, современная литература, феминизм, гендер.

Modern Women's Prose: to the Formulation of the Issue

The article represents the issue of studying the phenomenon of women's prose. Around the late 1980's – early 1990's, women's writing appeared, and this was a new stage in literature. The emergence of this direction is due to the era, to the turn towards the life of a simple person, to the world of the family and its problems. Modern critics recognize that women's self-expression in literature is different from men's, and the «female» view is manifested in everything in modern women's writing. The article presents the characteristic features of the phenomenon of «women's literature», its genre and stylistic features, main themes, motives, peripeteia. The question of what new Russian and Belarusian women writers have brought to the general context of modern literature is considered.

Key words: women's prose, women's theme, modern literature, feminism, gender.

Введение

В конце XX в. в литературный обиход вошли понятия «современная женская проза», «женская литература» («женская поэзия», «женская проза», «женская драматургия»), «женское письмо», «женская тема», однако до настоящего времени активные дискуссии об этом явлении не умолкают ни в истории, ни в социологии, ни в психологии, ни в литературоведении.

Женская проза как социокультурный феномен возник в современной зарубежной и русской литературе в процессе утверждения активной позиции женщины в мире, в результате постижения ею социального опыта и положения в окружающей действительности, осознания собственного взгляда на жизнь, принятия или непринятия сложившихся обстоятельств и возникающих коллизий. Расцвет женской литературы на стыке столетий демонстрирует процесс осознания авторами-женщинами одновременно своих прав, привилегий и в то же время

ограничений, которые связаны с принадлежностью к «слабому полу».

Развитие литературы всегда коррелирует с развитием общества, поэтому массовая литература – это знак глобальных социальных и культурных перемен в обществе, а значит, и изменение способов функционирования художественного сознания, освобождение от догм. В переходный период конца XX – начала XXI в., с одной стороны, возникла массовая литература, с другой стороны, постмодернизм объединил две культурные системы – массовую и элитарную литературы. «Массовая культура – обязательная срединная составляющая любого культурно-исторического феномена, именно в ней находятся резервные средства для новаторских решений будущих эпох» [1, с. 48]. Эпоха постмодернизма явилась той благоприятной почвой, на которой расцвел феминизм.

Исторические события конца XX в. способствовали длительному господству в

литературах бывшего Советского Союза, в том числе и в белорусской литературе, определенного канона – социалистического, интернационального, патриархального (в отношении авторства) и бесполого (по отношению к субъекту). С падением СССР литературы новых демократических государств позволили себе больший плюрализм и раскрепощенность [2, с. 303], возникла большая свобода для творчества, расширился рынок переводной литературы, появились сериалы и их «продолжение» на книжных полках в том числе. «Время и нравы спровоцировали активизацию массовой литературы, явления в своём роде уникального. Это некий консенсус между авторами и обывателями, продукт, который хорошо продается и хорошо покупается. Основные черты – легкость и доступность восприятия, тиражность, мода, что позволяет завоевывать массы и зарабатывать деньги» [3, с. 173].

Цель статьи – обозначить основные направления изучения феномена «современная женская проза» как нового этапа в литературе, обратить внимание на критерии выделения «женской темы» в XXI в.

Актуальность данного исследования обусловлена научным интересом к формированию и развитию женской литературы, ее функционированию, культурно-исторической значимостью подобных исследований.

Женская проза стала новым этапом в литературе, новым ее направлением, чему посвящены работы многих ученых (М. П. Абашева, О. Ю. Богданова, Н. В. Воробьева, М. Н. Липовецкий, Т. Н. Маркова, Е. М. Тюленина, М. А. Черняк, Э. Ф. Шафранская и др.). В 1989 г. вышел первый сборник русской женской прозы. Женская тема появилась в журналистике, возникли феминистские организации и издания, во второй половине 1990-х гг. многие известные женщины издали автобиографии и свои воспоминания. Необходимость появления такого направления обусловлена временем: именно в этот период наблюдается раскрепощение взглядов, снижение давления на все стороны жизни со стороны идеологии, поворот в сторону жизни простого человека, к миру семьи и ее проблемам. Специфика положения женщины была связана с процессом поиска ее самореализации и самоидентификации. На Западе к этому вре-

мени уже были известные авторы-женщины: и Сафо, и Жермена де Сталь, и Джейн Остен, и сестры Бронте, Беатриса Поттер, Мэри Эванс, Жорж Санд, Джордж Элиот и многие другие.

Термин «женская литература» чаще употребляется в двух значениях: как традиционное определение художественного творчества женщин и как современное понятие из области гендерологии. Гендерный подход в литературоведении становится приоритетным в изучении женской литературы и основан на стереотипах маскулинности и феминности, что представлено в работах Н. Габриэлян, Т. Мелешко, С. Охотниковой, Т. Ровенской, Т. Тайгановой, Е. Трофимовой и др. Феминизм – это часть постмодернистической модели мира, где женщина находится в борьбе за равные права с мужчинами, и в литературе это не может не проявляться. Е. Трофимова в своей статье «К вопросу о гендерной терминологии» подчеркнула: «Женская литература является темой, вызывающей острые дискуссии – от полного отрицания до безоговорочного признания этого культурного феномена» [4, с. 18].

О. В. Гаврилина дает следующее определение женской прозы: «В широком смысле – это все произведения, написанные женщинами, вне зависимости от того, придерживается ли автор в своем творчестве позиций феминизма или следует патриархальным традициям. И в узком понимании – это круг текстов, в основе которых лежит собственно женский взгляд на традиционные общечеловеческие проблемы (жизни и смерти, чувства и долга, взаимоотношения человека и природы, семьи, и многие другие)» [5, с. 21]. Современная женская литература многолика, многообразна, отражает весь спектр отношений в обществе, политическую, экономическую и культурную жизнь.

«Выделение “женской прозы” в контексте современной литературы обусловлено несколькими факторами: автор – женщина, центральная героиня – женщина, проблематика так или иначе связана с женской судьбой» [5, с. 22]. Вероятно, не только данными факторами определен этот феномен, так как и до XX в. были тексты, написанные женщинами и посвященные женской судьбе.

«Поиски женщинами своего “я” только начинаются. Но приближается время, когда голоса сторонников мифа о женском предназначении уже не смогут заглушить внутренний голос женщин, зовущих к развитию и совершенству. И это будет еще одна ступень в эволюции человечества», – слова феминистки Бетти Фридан [6]. Благодаря «женскому тексту», культура наполняется новыми смыслами, предоставляет место женскому видению и ощущению мира. Литература – это отражение действительности, поэтому в художественных произведениях появляется своя история возникновения и формирования женской идентичности, которая развивается от стереотипа «природного» предназначения женщины до поиска ее личности в нетрадиционной для социальной сферы роли. Асимметрия «природного» женского и «публичного» мужского обусловила отношение к личности и к литературному процессу, в том числе в XXI в. Стереотипы маскулинности и феминности часто предписывают людям в зависимости от их пола: черты характера, личные качества, род деятельности, профессия, социальные роли, нормы поведения, реакция на события, правовой статус, «модель счастья» и т. д. Преодоление гендерных стереотипов и предрассудков является одной из важнейших проблем в современном обществе, устранение этих стереотипов приведет к изменению понимания человеческого развития и к более объективному взгляду на место и роли мужчин и женщин в мире.

Обсуждаемыми являются различные точки зрения на это явление: имеют ли право написанные женщинами тексты рассматриваться как отдельная, самостоятельная область произведений литературного творчества; это проза о жизни женщин глазами женщин простым языком; женская литература – это факт состоятельности женского феминизма?

Анализ научной литературы показал, что при выделении женской прозы исследователи руководствуются разными критериями. Во-первых, это тексты, написанные женщинами и предназначенные для них (однако статистика показывает, что читателями являются и мужчины, а женские детективные истории читают в основном мужчины).

Во-вторых, это женская тематика произведений (однако есть произведения и о войне, политических переворотах, общественных катаклизмах, поднимаются такие проблемы, как личность и общество, природа и культура, моральные и духовные ценности человека, мифология и религия, свобода и творчество, гендер, язык и многое другое).

В-третьих, четкая схема построения сюжета, где в основе есть Он и Она и обстоятельства, которые мешают их счастью (однако параллельные сюжетные линии, многообразие судеб, открытые финалы не всегда вписываются в подобную четкую схему).

В-четвертых, это языковое и жанровое своеобразие (богатство языковых конструкций и жанровая вариативность от рассказа, эссе, повести, социально-психологического, сентиментального романа, романа-жизнеописания до детективного романа, романа в жанре фэнтези вряд ли может стать критерием выделения женской литературы). «Однако уникальность женской прозы в том, что именно женщины показывают мир своих героев через сложную призму глубинного понимания мотивов их действий, всепрощения и жертвенности на бытийно-сюжетном уровне, что не может не обладать особой трогательностью, к которой... и стремится их читатель» [7].

«Женская литература расширила границы прозы, со всей свойственной женскому темпераменту эмоциональностью заговорила о тех вещах, которые были “пограничными”, маргинальными. Расширились тематические рамки: многие закрытые темы, связанные с чисто женским опытом – опытом женской телесности, а также с опытом женской ментальности – вошли в литературу. Написать об этом может только женщина» [8, с. 87].

Знакомство с историко-литературным процессом, состоящим из произведений разного художественного достоинства, «анализ этого процесса предполагает выработку определенных критериев оценки текстов не только с учетом их художественной ценности, но и той роли, которую они играют в развитии литературы», в осмыслении сложного и неоднозначного литературного процесса конца XX в. [9, с. 6]. Наиболее яркие представители русской женской

литературы (независимо от того, как критики определяют тексты и относят их к «низкой» или «высокой», к массовой или элитарной литературе) – это Мария Арбатова, Анна Берсенева, Лариса Ванеева, Нина Веселова, Екатерина Вильмонт, Марина Вишневецкая, Галина Володина, Полина Дашкова, Александра Маринина, Анна Матвеева, Мария Метлицкая, Валерия Нарбикова, Наталья Нестерова, Марина Палей, Людмила Петрушевская, Галина Полякова, Ирина Полянская, Дина Рубина, Виктория Токарева, Татьяна Толстая, Маша Трауб, Ольга Славникова, Татьяна Соломатина, Марина Степанова, Людмила Улицкая, Татьяна Устинова, Елена Хаецкая, Елена Чижова, Галина Щербакова, Марина Юденич. И белорусские писательницы: Светлана Алексиевич, Наталья Бабина, Наталья Батракова, Алена Браво, Ева Вежновец, Мария Войтешок, Ольга Громько, Алина Длатовская, Анна Златковская, Ольга Ипатова, Татьяна Корсакова, Ольга Куртонич, Тамара Лисицкая, Вера Лойка, Анна Лощинина, Анна Ольховская, Евгения Пастернак, Людмила Рублевская, Анна Северинец, Аксана Спринчан, Ольга Тарасевич, Станислава Умец и др. Это попытки белорусской женской прозы в осмыслении идентичности женщины, которая справляется с любой ролью: и матери, и жены, и главного добытчика в семье, и творческой личности. Белорусские писательницы часто пишут в жанре фэнтези: для их стиля характерна большая философичность и образность. Совсем не характерен детектив как жанр (в отличие от российских авторов, где каждому известны имена Александры Марининой, Татьяны Устиновой, Дарьи Донцовой, Полины Дашковой и др.) для Великобритании, где знают детективы Антони Фрейзер, триллеры Вероники Столлвуд, Анджели Картер и др. Появление новой героини, которой удается найти себя и реализовать, захватывающий сюжет – основа популярности историй женского детектива. Специфика белорусского женского романа в искренности авторов, в отсутствии пошлости и эротики, сцен убийств и насилия, в понятности и реалистичности героев.

Сергей Климкович пишет дамские романы, определяет свои произведения как «книжки о жизни», говорит о том, что «внутренний мир женщины богаче, чем мужчи-

ны, жизнь она воспринимает ярче, эмоциональнее», и утверждает, что женщины – это самая благодарная аудитория [3, с. 179].

Критики часто называют женскую прозу «литературой для домохозяек». В художественном отношении феномен подобной литературы мыслился набором «псевдо»: псевдогерои, псевдомелодраматические коллизии, воплощенные к тому же так называемым «среднедоступным» языком, т. е. все рассчитано на восприятие аудитории с весьма ограниченным культурным кругозором [9]. Таким образом, «литература для домохозяек» как объект исследования была интересна по преимуществу психологам. Литературный анализ сводится к тому, что в качестве основных черт женской литературы выделяют:

- 1) простейшую разработку сюжета;
- 2) симпатии и антипатии автора ясно различимы, поверхностны и необоснованны;
- 3) разговор происходит на уровне быта, при отсутствии необходимости работать с мыслью и, следовательно, предположительном отсутствии и самой мысли так таковой;
- 4) для всего повествования характерен более или менее завуалированный сентиментальный психический настрой;
- 5) обычно наблюдается стилистическая неопределенность и как результат – девальвация слов [10].

Зачастую, такая характеристика носит недостоверный характер. Рассказы и повести А. Матвеевой, Л. Петрушевской, Д. Рубиной, В. Токаревой, Т. Толстой, Л. Улицкой опровергают то, что женская проза довольно примитивна, хотя и психологична, что язык ее прост, а сюжет незамысловат

Реалистичность сюжета, бытовые жизненные ситуации, понятность изложения, чувство любви является стержнем, на который нанизываются все другие события, диалогичность текстов, отсутствие ложных философских рассуждений, интуитивность поиска путей разрешения большинства жизненных ситуаций, легко улавливаемая позиция автора по отношению к героям и антигероям, описание эмоций и психического состояния героев, полнота передачи впечатлений, тонкий лиризм, исповедальность, душевность, сердечность, особая ранимость и уникальная решительность в критических ситуациях, доминирование положительных

женских образов, особый женский взгляд (то, что не может увидеть мужчина: мужчине важны цепь событий и результат, женщина же видит прежде всего сам процесс становления; мужчины воспринимают себя отдельно от других, женщины же думают о себе в системе связей и определенных отношений с другими), женский опыт через контекст собственной биографии и судьбы, фактографичность, подробное описание некоторых физиологических процессов, высокие (по сравнению с мужским взглядом) психологизм восприятия мира – основные черты женской литературы.

Проводимые исследования в области женской прозы направлены на выявление особой женской эстетики, особого женского языка, особой женской способности литературного письма, для которого характерны: книжная лексика, использование эвфемизмов, образность речи при описании чувств, преобладание экспрессии и эмоционально окрашенной лексики, уменьшительно-ласкательных форм, употребление большого количества местоимений, частиц, существительных, предложения в среднем длиннее мужских, чаще используется сочинительная связь, чаще встречаются восклицательные и вопросительные предложения, свойственен обратный порядок слов в предложении, частое употребление параллельных конструкций и др.

Заключение

Женский дискурс до сих пор остается в мужской системе координат, однако постепенно проявляются все большие трансформации гендерного пространства через выявление специфического женского взгляда на мир, преломление женского опыта. Потребность в более тщательном изучении женской литературы можно объяснить прежним игнорированием феминистских традиций и их замалчиванием, а ведь женщины – это большая половина человечества. «Воображаемый мир, созданный талантом только мужской половины человечества, дает неправильное – искаженное –

представление о реальном мире. Объективность (или гармония?) может быть достигнута только тогда, когда представлены оба взгляда: мужской и женский» [11, с. 106].

Переосмысление ценностей патриархальной культуры, осмысление роли женщины в мире приводит к пониманию того, что женщина не ограничивается только семейной жизнью, она сегодня занимает и лидирующие позиции в социуме. Публичная сфера, возможность самореализации выходят на первый план. Однако биологическая роль материнства женщины остается приоритетной и в литературе, о чем свидетельствуют образы детей и пристальное к ним внимание в произведениях авторов-женщин.

И. Г. Зумбулидзе утверждает, что «сложились все предпосылки для того, чтобы можно было говорить о том, что современная женская проза выделилась в устойчивый значимый феномен в литературе XX – начале XXI в., который вызывает значительный интерес как среди читателей, так и среди критиков, в частности, благодаря наличию высоких творческих достоинств» [5, с. 22]. «Среди женских имен не появилось еще фигур, равных Толстому и Достоевскому. Но ведь у женщин все еще впереди, они только начинают свой путь» [1, с. 88], время расставит все на свои места. В числе лауреатов Нобелевской премии XXI в. уже семь женщин: Эльфрида Елинек (2004), Дорис Лессинг (2007), Герта Мюллер (2009), Элис Энн Монро (2013), Светлана Алексиевич (2015), Ольга Токарчук (2018), Луиза Глюк (2020). Ныне литературный процесс осмысливается по-другому: в XXI ст. роль писательницы в литературе существенно усиливается, и женские романы являются частью современной культуры, продуктом, порожденным потребностями общества, неизбежностью, продиктованной временем и пространством. Женщина должна писать и писать так, как она хочет, как она чувствует, как она воспринимает мир, она имеет право голоса, отличного от мужского.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черняк, М. А. Феномен массовой литературы «переходных эпох» / М. А. Черняк // Забытые и второстепенные писатели XVII–XIX веков как явление европейской культурной жизни :

материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию Е. А. Маймина, Псков, 15–18 мая 2001 г. : в 2 т. – Псков, 2002. – Т. 1. – С. 46–51.

2. Сальнікава, Ю. Я. «Каб стаць, нарэшце, свабоднай, як ластаўка...» Роздум пра поста-вешкую ідэнтычнасць у беларускай жаночай прозе / Ю. Я. Сальнікава // Дзеяслоў. – 2009. – № 2. – С. 302–310.

3. Попко, О. Лицо белорусского женского романа / О. Попко // Неман. – 2012. – № 3. – С. 173–179.

4. Трофимова, Е. И. К вопросу о гендерной терминологии [Электронный ресурс] / Е. И. Трофимова // Летняя школа «Общество и гендер». – 2003. – Режим доступа: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/trofimova.htm>. – Дата доступа: 28.04.2020.

5. Зумбулидзе, И. Г. «Женская проза» в контексте современной литературы [Электронный ресурс] / И. Г. Зумбулидзе. – 2011. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/23/409/>. – Дата доступа: 25.10.2019.

6. Пракина, В. И. Есть ли у женщины выбор: феминизм в массовой культуре и художественной литературе [Электронный ресурс] / В. И. Пракина. – 2018. – Режим доступа: <http://journal.mrsu.ru/arts/est-li-u-zhenshhiny-vybor-feminizm-v-massovoj-kulture-i-xudozhestvennoj-literature>. – Дата доступа: 11.08.2019.

7. Феномен женской прозы в современной литературе. Мария Машук-Наклешикова : литературный дневник [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <https://www.proza.ru/diary/mawuk/2013-03-18>. – Дата доступа: 14.09.2019.

8. Василенко, С. Новые Амазонки изящной словесности / С. Василенко // Лит. учеба. – 2004. – № 1. – С. 81–92.

9. Русская проза рубежа XX–XXI веков : учеб. пособие / под ред. Т. М. Колядич. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 520 с.

10. Сухоцкая, А. Ю. Проза для домохозяек, или Новые имена в литературе / А. Ю. Сухоцкая // Рус. мир. – 2006. – № 11. – С. 67–71.

11. Кулибина, Н. В. Женская литература на уроке русского языка / Н. В. Кулибина // Мир рус. слова. – 2003. – № 2. – С. 105–109.

REFERENCES

1. Chierniak, M. A. Fienomien massovoj litieratury «pieriekhodnykh epokh» / M. A. Chierniak // Zabytyje i vtorstiepiennyje pisatieli XVII–XIX viekov kak javlienije jevropejskoj kul'turnoj zhizni : matierialy Miezhdunar. nauch. konf., posviashch. 80-lietiju Ye. A. Majmina, Pskov, 15–18 maja 2001 g. : v 2 t. – Pskov, 2002. – Т. 1. – S. 46–51.

2. Sal'nikava, Yu. Ya. «Kab stac', nareshcie, svobodnaj, jak lastauka...» Rozdum pra postsavieckuju identychnasc' u bielaruskaj zhanochaj prozie / Yu. Ya. Sal'nikava // Dziejaslou. – 2009. – № 2. – S. 302–310.

3. Popko, O. Lico bielorussskogo zhenskogo romana / O. Popko // Nieman. – 2012. – № 3. – S. 173–179.

4. Trofimova, Ye. I. K voprosu o giendernoj tierminologii [Eliiektronnyj riesurs] / Ye. I. Trofimova // Lietniaja shkola «Obshchiestvo i giender». – 2003. – Riezhim dostupa: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/trofimova.htm>. – Data dostupa: 28.04.2020.

5. Zumbulidze, I. G. «Zhenskaja proza» v kontiektstie sovriemiennoj litieratury [Eliiektronnyj riesurs] / I. G. Zumbulidze. – 2011. – Riezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/23/409/>. – Data dostupa: 25.10.2019.

6. Prakina, V. I. Jest' li u zhenshhiny vybor: fieminizm v massovoj kul'turie i khudozhestviennoj litieraturie [Eliiektronnyj riesurs] / V. I. Prakina. – Data dostupa: 11.08.2019.

7. Fienomien zhenskoi prozy v sovriemiennoj litieraturie. Marija Mashuk-Nakliejshchikova : li-tieraturnyj dneivnik [Eliiektronnyj riesurs]. – 2013. – Riezhim dostupa: <https://www.proza.ru/diary/mawuk/2013-03-18>. – Data dostupa: 14.09.2019.

8. Vasilenko, S. Novyje Amazonki iziashchnoj sloviesnosti / S. Vasilenko // Lit. uchioba. – 2004. – № 1. – S. 81–92.

9. Russkaja proza rubiezha XX–XXI vekov : uchieb. posobije / pod ried. T. M. Koliadich. – M. : Flinta : Nauka, 2011. – 520 s.

10. Sukhockaja, A. Yu. Proza dlja domikhoziajek, ili Novyje imiena v litieraturie / A. Yu. Sukhockaja // Rus. mir. – 2006. – № 11. – S. 67–71.

11. Kulibina, N. V. Zhenskaja litieratura na urokie russkogo jazyka / N. V. Kulibina // Mir rus. slova. – 2003. – № 2. – S. 105–109.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 19.04.2021

УДК 811.161.1'276.6: 33

Нина Николаевна Приступа*канд. филол. наук, доц. каф. межкультурной профессиональной коммуникации
Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники***Nina Prystupa***PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Cross-Cultural Professional Communication
at the Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics**e-mail: pristupa@bsuir.by***СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ФОРМЫ КРЕДИТНОЙ ЛЕКСИКИ
В СТАРОРУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Рассматриваются особенности структуры языковой формы специальных номинаций кредитной сферы деятельности в старорусском языке, отражающие поиск языковой формы для воплощения специального понятия. Выявлены некоторые характерные черты структурного развития лексики кредитной сферы: функционирование аналитических номинаций как промежуточного структурного типа формирующихся терминов, их последующая трансформация в субстантиваты или универбы. Сделан вывод о том, что специальные лексемы еще сохраняют приметы конкретной бытовой или общеупотребительной лексики, однако можно говорить о начинающемся становлении словообразовательных моделей, типичных для обозначения отвлеченных понятий – будущих терминов.

Ключевые слова: кредитная лексика, старорусский период, структурное развитие, однословные номинации, составные номинации, словообразовательные модели, формальная вариантность.

**Structural Peculiarities of the Language Form of the Russian Credit Term System
in the XIV – mid XVII Centuries**

The structural features of the linguistic form of special nominations of the Russian credit term system in the XIV – mid XVII centuries are considered. The author reveals the characteristic features of the structural development of the lexicon of the credit sphere: the functioning of analytical nominations as an intermediate structural type of emerging terms, their subsequent nominalization or univerbation and the transition to one-word nominations. It is concluded that special lexemes still retain the signs of a specific common vocabulary, however, we can talk about the beginning formation of word-formation models typical for denoting abstract concepts - future terms.

Key words: credit lexicon, structural development, oneword nominations, compound nominations, word-formation models, form variants.

Введение

Формирование специальной лексики кредитной сферы деятельности в позднее средневековье соотносится с развитием кредита в Московском государстве. Кредитная сфера в это время сохраняет средневековые черты, в частности, одним из основных средств обеспечения ссуды оставалась личная свобода должника. Вместе с тем некоторые долговые обычаи получают более активное развитие, что ведет к расширению состава и развитию семантики и формы соответствующих специальных номинаций. Так, в XV–XVII вв. особенно интенсивно развивается институт кабального холопства. В «Соборном уложении...» 1649 г. идет речь об обычной долговой кабале (с указанием суммы и срока уплаты долга); ростовой кабале (с обязательством платить возрастающие проценты на взятое в долг); дове-

рительной кабале (с изложением обязательств должника перед поручителем); служилой кабале (с обязательством служить заимодавцу вместо уплаты процентов) и т. д. [1, гл. XX].

Рассматриваемый период в эволюции кредита и формировании специальной кредитной лексики в истории русского языка коррелирует с периодом старорусского языка (XIV – сер. XVII в.). Специальные лексемы, функционирующие в сфере долговых отношений в указанный период, обнаруживают некоторые особенности структуры, свидетельствующие о развитии формальной стороны будущих терминов в связи с эволюцией исследуемой кредитной сферы деятельности, специальных понятий. На структуре специальных номинаций сказывается дифференциация понятий кредитной сферы или их обобщение, смысловое

отграничение специальных обозначений от общеупотребительных слов, уточнение их семантики.

Рассмотрим основные структурные особенности специальных лексем старорусского периода, отражающие поиск языковой формы для воплощения специального понятия кредитной сферы деятельности (слово, словосочетание, субстантивированная номинация). Эти характеристики показательны для анализа процессов развития знаний и способов их языкового выражения. Материалом для исследования послужили номинативные единицы одинаковой грамматической принадлежности – имена существительные, в том числе субстантивированные, или субстантивно-атрибутивные словосочетания, которые извлекались путем сплошной выборки из Словаря русского языка XI–XVII вв.

Однословные номинации в старорусском языке

В старорусском языке прежде всего обращает на себя внимание изменение соотношения между однословными и составными номинациями. Из древнерусского языка были восприняты главным образом однословные номинации – имена существительные, как правило, однозначно соотносимые с понятиями кредитной сферы: *долгъ*, *должникъ* [2: 4, с. 302], *заимование*, *заимъ* [2: 5, с. 201–202], *закладъ* [2: 5, с. 210], *лихва* [2: 8, с. 245–258], *порука* [2: 17, с. 138–139], *накладъ* [2: 10, с. 115], *рѣзь*, *рѣзоимецъ* [2: 22, с. 138] и др. И только номинация *сотная лихва* представляла собой субстантивно-атрибутивное обозначение [2: 26, с. 242–243].

В языке великорусской народности новые однословные номинации понятий кредитной сферы возникали под влиянием факторов как внеязыкового, так и внутриязыкового характера. Эмпирический материал подтверждает, что с расширением сферы долговых отношений субъектами кредита могли становиться и женщины. В результате появились парные номинации, обозначающие субъектов кредита разного пола: *заимщикъ* – *заимщица* [2: 5, с. 203], *закладникъ* – *закладница* [2: 5, с. 211], *платежчикъ* – *платежчица* [2: 15, с. 76], *лихоимникъ* – *лихоимница* [2: 8, с. 248]. Развитие института кабального холопства стало при-

чиной появления номинации *кабальщикъ* [2: 7, с. 8].

С другой стороны, создание новых однословных обозначений могло быть связано с эволюцией языковых словообразовательных ресурсов. Так, с появлением суффиксов *-щик/-чик* возникают новые обозначения должника: *заимщикъ/заемщикъ* [2: 5, с. 191, 203]. Примечательно, что эти структуры с новым суффиксом имеют только уточненное значение ‘взявший в долг’.

Однако особый интерес, на наш взгляд, представляют структуры тех номинаций, в которых выступают признаки специальной лексики, ставшие впоследствии типичными признаками лексики научного стиля. Так, если оставить в стороне семантические дериваты с неустойчивым кредитным значением, то в первую очередь к числу новообразований следует отнести имена существительные мужского или среднего рода, образованные в ходе безаффиксального или аффиксального способа: *заживѣ* [2: 5, с. 194], *насопѣ* [2: 14, с. 2141–142], *выкупѣ* [2: 3, с. 213–214], *взыскѣ* [2: 2, с. 163–164], *платежѣ* [2: 15, с. 76]; *заживание* [2: 5, с. 193], *заложение* [2: 5, с. 234], *закупие* [2: 5, с. 228]. Исключением является слово *ссуда*, хотя в аналогичном значении отмечен и один пример со словом *ссудие* [2: 27, с. 169]. На наш взгляд, здесь можно говорить о начинающемся становлении словообразовательных моделей, типичных для вновь возникающих терминоидов и прототерминов. Это дериваты со значением опредмеченного действия – либо нульсуффиксальные, либо с суффиксом, характерным для абстрактных существительных. Так происходило постепенное преобразование бытовых понятий в специальные.

Отдельного рассмотрения в старорусском языке требуют однословные суффиксальные дериваты от устойчивых прототерминов *должное* [2: 4, с. 303], *память* [2: 14, с. 141–142], *кабала* [2: 7, с. 7; 3, с. 138] с суффиксами, содержащими коннотативные смыслы: *долженцо* [2: 4, с. 302], *памятишко*, *памятца*, *кабаленко*, *кабалишка* [2: 7, с. 7]. Анализ словарных иллюстраций, относящихся к первой половине XVII в., свидетельствует о том, что уменьшительно-уничтожительные формы последовательно используются в челобитных:

«(М(и)л(о)с(е)рдьи г(о)с(у)д(а)рь... пожалуй меня холопа своево, вели, г(о)с(у)д(а)рь, за то дворенко из казны деньгъ дат(ь), чем бы было... долженцо оплатит(ь)» [2: 4, с. 302]; «Прикажи, государь, по кабашишкамъ моимъ... взять деньги и отдать людишкамъ моимъ» [2: 7, с. 7]; «У меня кабаленко взято было в твою государеву казну въ моемъ рухледышкѣ» [2: 7, с. 7] и др.

Такое словоупотребление не имеет отношения к образованию специальной лексики: оно отражает речевые обычаи эпохи, специфику «приказного» стиля, когда говорящий или пишущий, выступая просителем или челобитчиком, всячески преднамеренно подчеркивал свою незначительность [4, с. 118], используя в уничижительной форме не только специальную лексику, но и другие номинации (сравним: *дворенко, людишки, рухледышко*), в том числе и имена собственные. Как отмечают А. В. Суперанская и А. В. Сулова, даже именитые люди в своих челобитных царю подписывались Ивашка, Федка и т. д. Этикет возвышения того, к кому обращались, требовал самопонижения, чтобы сделать это возвышение еще большим [4, с. 118].

Вместе с тем такое функционирование специальных лексем указывает как на незавершенность процесса терминологизации этих лексем в рассматриваемый период, так и на их двуплановость, ибо они называют такие понятия, которые одновременно могут быть и бытовыми, и научными, то есть выступают в качестве носителей двух типов информации – общеупотребительного и терминологического значений» [5, с. 69].

Составные номинации

В кругу новообразований специальной лексики рассматриваемого периода отмечается наличие большого количества аналитических номинаций. Продуктивность обозначений аналитической структуры – выразительный аргумент, прежде всего, в пользу смыслового совершенствования существующей и появляющейся кредитной лексики, в свою очередь отражающей состояние исследуемой сферы деятельности.

Среди выявленных бивербов можно выделить три вида номинаций, по-разному представляющих специальную лексику кре-

дитной сферы в зависимости от семантических свойств.

К первому из них отнесем такие обозначения, в которых атрибутивная часть, выражающая, согласно Е. С. Кубряковой, ономаσιологический признак номинации [6, с. 301], служит не называнию понятия из специальной сферы деятельности, а в первую очередь суждению о нем, его характеристике. Сравним: *ссуда – денежная ссуда, хлебная ссуда, животинная ссуда; кабала – закладная кабала, выкупная кабала, поручная кабала*.

Чаще, однако, атрибутивный компонент в составе специальной номинации не ограничивается уточнением кредитного понятия, а способствует закреплению номинации в специальной сфере. Особенно это касается тех номинаций, в которых опорный компонент возник как один из лексико-семантических вариантов полисеманта в ходе семантической деривации. В связи с этим можно выделить второй вид атрибутивно-субстантивных аналитических номинаций, отмеченных большей семантической связанностью. В них атрибутивная часть формирует необходимый микроконтекст, в котором субстантивная часть воспринимается как специальная номинация только кредитной сферы. Не случайно, например, в рассматриваемый период, как показывает анализ эмпирического материала, древнерусская лексема *грамота*, известная в значении ‘документ о кредитной сделке’, изолированно не фиксируется вообще, а используется исключительно с уточняющей атрибутивной частью: *выкупная, закладная, полгътная, поручная, правержная, переводная (грамота)* и др. [2: 4, с. 120]. То же относится к семантическим дериватам *запись, память*, которые хотя и могли функционировать вне словосочетаний со специальным значением в старорусском языке, поскольку в нем возникли, но, как правило, тоже использовались с определением: *поручная запись* [2: 5, с. 266], *заемная память* [2: 5, с. 191] и др.

Также можно отграничить отдельные субстантивно-атрибутивные обозначения, представляющие понятия из сферы долговых отношений синкретично, поскольку их опорный компонент не содержит сем с кредитным значением вообще или эти семы имеют неустойчивый, возникающий в са-

мом контексте характер. Это номинации, которые становились частью специального словаря только благодаря уточняющему определению: *закладные люди, заемное дело, серебро ростовое, ссудное серебро, серебро переводное* и др.

Поскольку в рассматриваемых аналитических номинациях смысловая связь с конкретными предметами и представлениями из сферы кредитной деятельности не только сохраняется, но еще и проецируется на структурный план специальных лексем, то подобные аналитические номинации можно считать промежуточным, переходным типом структуры формирующихся терминов.

Универбация и субстантивация

Весомым аргументом в пользу высказанного предположения выступает последующая трансформация бивербов в субстантиваты или универбы и их переход в круг однословных номинаций. Такая трансформация, как свидетельствуют лексикографические данные, была возможна для аналитических номинаций двух последних из названных выше видов. В их атрибутивной части мог концентрироваться общий смысл будущего термина, поскольку субстантивный компонент недостаточно отчетливо воплощал представление из сферы кредитной деятельности и в результате оказывался избыточным. Именно поэтому уже в старорусском языке параллельно с номинациями-бивербами функционируют образованные на их основе однословные образования: *закладная грамота (доска, кабала, память) → закладная* [2: 5, с. 212, с. 211]; *поручная запись (грамота, кабала) → поручная* [2: 5, с. 266–267] → *поручная* [2: 17, с. 141–142]. В рассматриваемый период субстантиваты, как правило, отмечаются на месте бивербов с опорными компонентами *доска, грамота, запись, память, кабала*. Кроме названных выше, это названия документов: *полътная, правежная, просрочная, ссудная*.

Иной характер имеют субстантивированные прилагательные среднего рода, называющие ценность, имущество, используемое в сфере долговых отношений. Это лексемы *должное* ‘то, что дано или взято в долг’, *кабальное* ‘ссуда, взятая по кабале’ [2: 7, с. 8], *поручное* ‘имущество, залог’ [2: 17, с. 142], *рѣзоимное* ‘то, что приобре-

тено ростовщицеством’ [2: 22, с. 80], *переводное* ‘долг, недоимка за прошлый год’ [2: 14, с. 221]. Лексикографические источники последовательно представляют эти номинации вне аналитических конструкций, что не позволяет в структурном плане считать их аналогичными обозначениям типа *закладная* или *кабальный*. Е. А. Земская квалифицирует такие субстантиваты как номинации адъективного характера, «обозначающие обобщенную субстанцию – носитель признака, названного производящим прилагательным» [7, с. 293]. Обращаясь к терминологии Е. С. Кубряковой и А. А. Уфимцевой, можно сказать, что ономаσιологический базис здесь объединен с ономаσιологическим признаком, включен в него, хотя и не известен, а только мыслится [8, с. 60–61].

Наличие таких моделей можно считать показателем начинающегося становления формальной специфики терминов, так как в подобных номинациях происходит отвлечение от конкретного и случайного, что характерно для понятийно-логического языка.

Отдельного рассмотрения требуют универбы *платежница ← платежная запись* и *рядница ← рядная запись*. В смысловом отношении они идентичны бивербам, от которых образованы, но формально представляют собой однословные номинации. В структурном плане эти номинации изоморфны атрибутивно-субстантивному номинациям, поскольку образовались в результате семантической компрессии значения атрибутивного и субстантивного компонентов. Здесь также, на наш взгляд, имеет место словообразовательная компрессия биверба, осложненная суффиксацией атрибутивной основы: на базе прилагательного образуется имя существительное с помощью суффикса *-иц-*, а определяемое имя во все опускается, как в случае с номинацией *сотьница ← сътьная лихва*.

Графико-фонетические особенности кредитной лексики

Формальные варианты кредитных номинаций старорусского языка обуславливаются, как и в языке старшей поры, фонетическими процессами, проходившими в XIV–XVII вв. В это время на письме все еще непоследовательно выступали резуль-

таты падзення редуцыраваных: *насьпъ* – *насопъ*. В разных графіко-фонетычных варыянтах працягваюць фіксувацца дэрываты ад слова *дългъ*, напрыклад: *дължьникъ* (ісконнае напісанне), *дължьникъ* (другое восточнославянское полногласие), *должник* – канечны варыянт фонетычнага развіцця, псколькі ўтрата редуцыраваных у суседстве са слогавымі плавнымі протэкала на рубяже XIV в. і не толькі імела разныя рэзультаты ў старорускім, старобеларускім і староўкраінскім мовах, але і аднаражвала ў мове велікорускай народнасці дыялектныя асабнасці ў віде другога полногласія. Варыянтнасць парождалася і ўтратай редуцыраваных у суседстве с йотом: *заимъ*, *заимьникъ*, *заимщикъ* – да ўтраты редуцыраваных; *заемъ*, *заемникъ*, *заемщикъ* – пасле вокалізацыі сільных редуцыраваных. Падчэркнем, што позднешыя варыянты саотвествуюць толькі ўточненнаму значенню слова *заемъ* і яго прадводных, так как ў кождым случае речь ідет о взимании долга.

Іногда формальныя варыянты спецыяльных номінацый характарызуюцца пранікновеннем у деловую пісьменнасць XVI–XVII вв. чэрт маскоўскага прасторечія, узнікшых ў хое позднешых фонетычных працэсов. В частнасці, это аканье, под которым в широким смысле слова понимается и еканье [9, с. 257]. Графічнае адражэнне аканья могло стаць прычынай пав’ялення равнозначных варыянтав *память/паметь* [2: 14, с. 141–142] *серебряникъ/серебреникъ* [2: 24, с. 81]. Асобняком стоаць графіко-фонетычныя варыянты *платежщикъ/платещикъ/платежчикъ*, которыя ілюстравалі морфолагічныя змяненія на морфемнаму шве, прадходзішыя ў працэсе становлення суфікса *-щик* ў структуры лчных номінацый, абразаваных ад аснов на сагласны, не сачетаюшыся с начальным *-щ-* суфікса [10, с. 29]. Аналагічныя формы жанскага рода імеюць прамежуточны варыянт, зафіксаваны асымілятыўныя змяненія [жч] → [шч]: *платежщица/платешчица/платешица/платежщица* [2: 15, с. 76].

Заклученне

Таким образом, в старорусский период существенные изменения обнаруживаются в структуре кредитных номинаций.

Во-первых, в ней находит отражение общее развитие словообразовательных ресурсов старорусского языка: появляются номинации с новыми суффиксами.

Во-вторых, специальная лексика названного периода характеризуется наличием большого количества аналитических номинаций. Эти структуры служат уточнению специальных понятий или закреплению номинаций в сфере специальной деятельности. На наш взгляд, аналитические номинации следует считать промежуточным, переходным типом структуры формирующихся терминов. Происходит уточнение смысла ряда специальных лексем, и аналитические номинации постепенно заменяются субстантивами и универбами, переходя в круг однословных номинаций.

В-третьих, можно говорить о начинающемся становлении словообразовательных моделей, типичных для обозначения отвлеченных понятий – будущих терминов. Это дериваты со значением опредмеченного действия, а также номинации адъективного характера. Наличие таких моделей можно считать показателем становления формальной специфики терминов, так как в подобных номинациях происходит отвлечение от конкретного и случайного, что характерно для понятийно-логического языка. Однако специальные лексемы еще сохраняют приметы конкретной бытовой или общепотребительной лексики (появление парных к мужским номинаций женского рода; функционирование эмоционально и экспрессивно окрашенных специальных номинаций).

Становление графіко-фонетычнай формы спецыяльнай лексики звязана с фонетычнымі працэсамі, праходзішымі ў XIV–XVII вв. і саправаджаецца наяўнасцю формальных варыянтав, вызваных сахраненнем архаічных форм, ілі адражаюшых эвалюцыю фонетычнага і слоўаобразавальнага ўроўня, ілі абумоўленых взаімадзействам дыялектав.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тихомиров, М. Н. Соборное уложение 1649 года : учеб. пособие / М. Н. Тихомиров, П. П. Епифанов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1961. – 444 с.

2. Словарь русского языка XI–XVII вв. : в 28 т. [Электронный ресурс] / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. – М. : Наука, 1975–2006. – Режим доступа: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii>. – Дата доступа: 12.03.2021.
3. Материалы для терминологического словаря Древней России / сост. Г. Е. Кочин ; под ред. Б. Д. Грекова. – М. ; Л. : Изд-во Акад. наук СССР, 1937. – 487 с.
4. Сулова, А. В. О русских именах / А. В. Сулова, А. В. Суперанская. – 3-е изд., испр. и доп. – Л. : Лениздат, 1991. – 220 с.
5. Мацюк, Г. П. О терминологизации единиц общеупотребительной лексики / Г. П. Мацюк // Языкознание. – 1984. – № 5. – С. 68–71.
6. Кубрякова, Е. С. Теория номинации и словообразование / Е. С. Кубрякова // Языковая номинация: виды наименований / А. А. Уфимцева [и др.] ; отв. ред. : Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. – М., 1977. – С. 222–303.
7. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 328 с.
8. Уфимцева, А. А. Лексическая номинация (первичная нейтральная) / А. А. Уфимцева // Языковая номинация: виды наименований / А. А. Уфимцева [и др.] ; отв. ред. : Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. – М., 1977. – С. 5–85.
9. Ларин, Б. А. Лекции по истории русского литературного языка (X – середина XVIII в.) / Б. А. Ларин. – М. : Высш. шк., 1975. – 327 с.
10. Прокопович, Е. Н. Суффиксальное словообразование существительных в восточнославянских языках XV–XVII вв. / Е. Н. Прокопович, В. Н. Хохлачева, Н. Т. Шелихова. – М. : Наука, 1974. – 224 с.

REFERENCES

1. Tikhomirov, M. N. Sobornoje ulozhenije 1649 goda : uchieb. posobije / M. N. Tikhomirov, Ye. P. Yepifanov. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1961. – 444 s.
2. Slovar' russkogo jazyka XI–XVII vv. : v 28 t. [Elektronnyj riesurs] / Ros. akad. nauk, In-t rus. jaz. – M. : Nauka, 1975–2006. – Riezhim dostupa: <http://etymolog.ruslang.ru/index.php?act=xi-xvii>. – Data dostupa: 12.03.2021.
3. Materialy dlia terminologichieskogo slovaria Drievniej Rossii / sost. G. Ye. Kochin ; pod ried. B. D. Griekova. – M. ; L. : Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1937. – 487 s.
4. Suslova, A. V. O russkikh imienakh / A. V. Suslova, A. V. Supieranskaja. – 3-je izd., ispr. i dop. – L. : Lienizdat, 1991. – 220 s.
5. Maciuk, G. P. O tierminologizacii jedinic obshchieupotriebitel'noj liksiki / G. P. Maciuk // Jazykoznanije. – 1984. – № 5. – S. 68–71.
6. Kubriakova, Ye. S. Tieorija nominacii i slovoobrazovanije / Ye. S. Kubriakova // Jazykovaja nominacija: vidy naimienovanij / A. A. Ufimceva [i dr.] ; otv. ried. : B. A. Sieriebriennikov, A. A. Ufimceva. – M., 1977. – S. 222–303.
7. Ziemskaja, Ye. A. Sovriemiennyj russkij jazyk. Slovoobrazovanije : uchieb. posobije / Ye. A. Ziemskaja. – 3-je izd., ispr. i dop. – M. : Flinta : Nauka, 2011. – 328 s.
8. Ufimceva, A. A. Lieksichieskaja njminacija (piervichnaja nejtral'naja) / A. A. Ufimceva // Jazykovaja nominacija: vidy naimienovanij / A. A. Ufimceva [i dr.] ; otv. ried. : B. A. Sieriebriennikov, A. A. Ufimceva. – M., 1977. – S. 5–85.
9. Larin, B. A. Liekcii po istirii russkogo litieraturnogo jazyka (X – sieriedina XVIII v.) / B. A. Larin. – M. : Vyssh. shk., 1975. – 327 s.
10. Prokopovich, Ye. N. Suffiks'al'noje slovoobrazovanije sushchiestvitiel'nykh v vostochnoslavianskikh jazykakh XV–XVII vv. / Ye. N. Prokopovich, V. N. Khokhlaxhiova, N. T. Shelikhova. – M. : Nauka, 1974. – 224 s.

Рукапис наступиў у рэдкалегію 02.05.2021

УДК 811.134.2'271.12

Ольга Владимировна Сидоревич-Стахнова
канд. филол. наук, доц. каф. романских языков
Белорусского государственного университета

Olga Sidorevich-Stakhnova

*PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Romanic Languages
of the Belarusian State University*

e-mail: stakhnova@mail.ru

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПАНСКОЙ ГРУБОЙ ЛЕКСИКИ В СИТУАЦИЯХ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБЩЕНИЯ

Рассматривается наметившаяся в последние годы тенденция интенсивного использования средним носителем испанского языка грубых лексических единиц. Устанавливается механизм распространения такой лексики: первоначально заимствованные молодежью в качестве своеобразной реакции на внезапно появившуюся свободу после падения диктатуры Ф. Франко грубые лексические единицы стали постепенно проникать в речь других возрастных категорий, а затем и тех социальных слоев, которые традиционно относились к элитарным. Особое внимание уделяется факторам использования этой лексики в ситуациях, не связанных с нанесением ущерба социальному «лицу» коммуникативного партнера. В речи современных носителей испанского языка грубые слова часто выступают в роли своеобразной фатической связки и средства экспрессии. Приобретая дополнительные значения, они способны равноценно замещать нормативную лексику.

Ключевые слова: *грубая лексика, десемантизация, бесконфликтное общение, прагматический потенциал, фатическое/экспрессивное средство, дополнительные значения, молодежь, элитарные слои общества.*

Pragmatic Potential of Spanish Rude Lexic in Situations of Non-Conflict Communication

The article deals with the problem of extension of rude lexic's usage by an average native Spanish speaker. The mechanism of such words' spreading is established: originally borrowed by young people as a kind of reaction to a suddenly appeared freedom after the dictatorship of F. Franco, rude lexic began to penetrate gradually into the speech of other age categories and then those social strata that traditionally belonged to the elite. Particular attention is paid to the tendency to use this vocabulary in situations that are not related with the damage of communicative partner's social face. In the modern Spanish speech culture rude lexic often acts as some kind of phatic or expressive mean. Moreover having acquired additional meanings such words are used as an equivalent substitute of the normative words.

Key words: *obscene lexic, desemantization, conflict free communication, pragmatic potential, phatic or expressive mean, additional meanings, young people, elitarian stratas of society.*

Введение

В конце 70-х гг. XX в. П. Браун и С. Левинсон заложили основы лингвистического изучения вежливости. В основе их теории лежит представление о том, что каждый член общества имеет «лицо» (face), которое он требует уважать со стороны других членов общества, зная, что другие требуют того же для себя [1, с. 61–62]. Исходя из первоначальных установок теории вежливости, использование элементов грубости, невежливости, вульгарная лексика неизбежно ведет к рассогласованию позиций общающихся и нарушает баланс в общении. Такие элементы противоречат основным критериям вежливой речи [2, с. 335].

В современном испанском языке наметилась неожиданная с точки зрения пер-

воначальных установок теории вежливости тенденция к использованию грубых слов в ситуациях, не связанных с нанесением ущерба социальному «лицу» коммуникативного партнера. Часто грубые лексические единицы, как это следует из нижеприведенного примера, способствуют поддержанию групповой идентичности и используются в бесконфликтном общении:

– *Hostias, qué listo. No se me había ocurrido. Qué cabrón eres – contesta David con auténtica admiración (Черт возьми, как умно. А мне и в голову не пришло. Ну ты и козел, – отвечает Давид с подлинным восхищением)* [3, р. 283].

Несмотря на исходное грубое содержание слова *cabrón* ‘козел’, в данной коммуникативной ситуации оно не использует-

ся говорящим как оскорбительное, а наоборот направлено на выражение восхищения.

Цель работы заключается в установлении причин усиления функциональных позиций грубой лексики, а также в выявлении прагматического потенциала порицаемых с традиционной точки зрения средств грубости и невежливости. Объектом исследования выступает грубая лексика испанского языка. Предмет исследования составляют особенности функционирования этой лексики в бесконфликтном общении.

Исследования в области распространения и использования грубой лексики важны для понимания языка и культуры испаноязычного мира, т.к. подобные факты могут создавать особую проблему для прикладных областей испанистики, в частности при обучении испанскому языку в качестве иностранного.

Под грубой лексикой в данной работе мы понимаем бранные, нецензурные слова, которые считаются некультурными, неприличными и порицаются с нормативной точки зрения.

Наблюдательный иностранец, владеющий испанским языком, отмечает для себя эту необычную черту общения современных испанцев. Так, английский журналист Д. Лоней в опубликованной в 1993 г. книге «Эти странные испанцы» особенно подчеркивает нередкое в разговоре использование испанцами обценной лексики, связанной с обозначением физиологических отправления и сексуальных актов [4, с. 70–71].

С целью составления реестра грубых слов мы использовали тексты таких периодических изданий, как «El Mundo», «La Vanguardia», «El País», «ABC», которые проявляют заботу о своем языке и стиле. При анализе мы обратились к понятию среднего носителя языка – типового представителя данной языковой общности, на которого по большому счету и рассчитаны газетные тексты. В нашем понимании средний носитель испанского языка – это рядовой носитель языка, проявляющий способность к речевой деятельности, использующий испанский язык как средство общения, человек, оперирующий определенными стереотипами поведения, зафиксированными в языке. Проведенный количественный анализ корпуса текстов этих изданий в период с 2015 по 2020 г. показал, что в них допус-

каются такие грубые с точки зрения нормативного употребления слова, как, например, *mierda* 'дерьмо', *cojones* 'тестикулы', *puta* 'женищина легкого поведения', которые использованы 16 000, 12 700, 12 000 раз соответственно. Удивляет уже сам факт их наличия в текстах газет, которые следят за своим стилем, правилами употребления лексических единиц, языком в целом. В плане сравнения отметим, что не находится места такого рода словам в авторитетных периодических русскоязычных и белорусскоязычных изданиях. Например, в газетах «Рэспубліка», «Звязда», «Ведомости», «Известия» подобные лексические единицы отсутствуют.

Кроме того, грубая лексика допускается в испанские лексикографические источники. Такого рода слова, хотя с пометой *malsonante* 'непристойный', фиксируются даже в Словаре Королевской испанской академии. Приведенные выше факты свидетельствуют о том, что подобные элементы в испанской речевой культуре получают распространение, а традиционно накладываемые социально-культурные ограничения на использование этой лексики ослабевают.

Такая тенденция в испанском языке относительно нова. Появление ее восходит к изменениям, произошедшим в общественно-политической жизни Испании во второй половине XX в. Речь идет, прежде всего, о трудностях процесса демократизации, с которыми столкнулось испанское общество, пережившее франкистскую диктатуру. Отсутствие жесткой цензуры положило начало более широкому процессу опрощению традиционных для испанской культуры прошлых лет принципов общения.

Первой на такую внезапно появившуюся идеологическую свободу отреагировала молодежь, «выразив в своем поведении протест против косности политического режима» [5, с. 3]. Этот протест в языке проявился, в частности, в заимствовании лексики из языка субкультур, а также норм общения тех слоев общества, которые занимали невысокое положение на социальной иерархической лестнице, и для которых не существовало или были ослаблены ограничения на использование грубой лексики. Этот процесс усиливался, т. к. изначально воспринятая молодежью грубая лексика стала распространяться и на другие возрастные категории, проникая в их речь.

Представляется, что причина такого влияния кроется в постепенной утрате взрослыми «*autoridad y otros valores que sustentaban el viejo orden tradicional*» (авторитета и других ценностей, лежащих в основе старого традиционного уклада) [6, р. 7]. Показательно в этой связи мнение, высказанное в одном из социологических исследований: «*Los padres están demasiado próximos a sus hijos por ser demasiado parecidos*» (родители чрезмерно близки своим детям из-за того, что слишком похожи на них) [7, р. 34]. Если раньше взрослые предлагали образец поведения и общения, на который ориентировалась молодежь, то в последние десятилетия именно взрослые подражают молодым людям и хотят быть похожими на них. В речи это проявилось среди прочего в распространении моделей общения, принятых в молодежной среде.

Постепенно элементы грубости и невежливости стали проникать в речь представителей тех слоев общества, которые традиционно считались элитарными: политики, крупные предприниматели, интеллигенция, занятая в искусстве, кино и т. д. Показательным в этом смысле является выступление Антонио Басагойти – лидера Народной партии Страны Басков, в речи которого допустимыми являются такие крайне грубые с точки зрения нормативного использования слова, как *soño* или *cojonudo* [8].

Таким образом, если традиционно испанская культура ориентировалась на образцы общения, формируемые в социально престижных и политически доминирующих сообществах людей [9, с. 119], то наблюдаемая в последние десятилетия тенденция дает основание заключить о своеобразной наметившейся переориентации языкового престижа. Изначально воспринятые молодежью и используемые в межличностном общении элементы грубости были заимствованы представителями других возрастных категорий и социальных слоев.

Использование грубой лексики в речи испанцев имеет свои специфические черты. Шведские испанисты А.-Б. Стенстрём и А. М. Йёргенсен, анализируя речь мадридских подростков, отмечают, что такие непристойные, с точки зрения общего языка, обращения, как *hijalo de puta* (букв. *сын женщины легкого поведения*), *cerdalo* (боров) могут «*tener una función fática, relacionada con la cortesía lingüística*» (могут вы-

полнять фатическую функцию, связанную с языковой вежливостью) [10, с. 356]. Иначе говоря, грубость в речи не всегда направлена на критику другого, на то, чтобы нанести ущерб его социальному «лицу».

С целью выявления прагматического потенциала грубой лексики в современном испанском языке в ситуациях повседневно-бытового общения не связанных с оскорблением собеседника, мы провели качественный анализ таких грубых лексических единиц, как *joder* (*вступать в интимные отношения*), *mierda* (*дерьмо*), *puta* (*женщина легкого поведения*), *cabrón* (*козел*), *cajar* (*испражняться*), на материале драматических и художественных произведений современных испанских авторов начала XXI в. В таких произведениях присутствует не потенциальный, как в газетных статьях, а реальный, пусть и выдуманный автором, собеседник. Это в свою очередь позволяет на основании реакции адресата заключить о бесконфликтном характере общения. Материал соответствует нормам испанского языка иберийского ареала. Факты испанского языка Латинской Америки не рассматриваются, так как они представляют собой предмет особого научного интереса.

Аналізу было подвергнуто более 400 законченных отрывков, отражающих ситуации межличностного речевого взаимодействия. В качестве еще одного метода исследования применялся контекстуальный анализ, который позволил выявить две основные тенденции.

I. Грубая лексика, подвергаясь десемантизации, в общении выступает в роли своеобразной фатической связки и средства экспрессии. При этом спектр выражаемых эмоций и чувств может быть разнообразным. Продемонстрируем это на примере слова *joder*.

¡Hay que joderse con la Juana! ¡Es que manda en todos! Trae frito al pobre Floro, trae fritos a los niños, me trae frito a mí...», se le quejaba Antonio (Черт бы побрал Хуану! Она всеми командует! Она изводит бедного Флоро, она изводит детей, она изводит меня, – жаловался Антонио) [11, р. 158].

Достаточно грубое по своей стилистике *joderse* служит для выражения досады, раздражения. Оно допустимо при фамиллярно-дружеском общении, в кругу своих.

Та же прагматическая нагрузка вскрывается и в следующем примере, отли-

чие заключается в оттенке выражаемых эмоций: *José Maldonado Velasco entró al despacho de su primo el abogado Cambronero quejándose de las prisas que le había metido: «¡Joder, Jose, he tenido que anular dos citas y ahora tengo que volverme para Las Balsas! Espero que sea tan importante eso que tienes que decirme, porque según Diego era de vida o muerte»* (Хосе Мальдонадо Веласко вошел в кабинет своего двоюродного брата адвоката Камбронеро, жалуясь на то, что тот заставил его быстро приехать: «**Черт возьми**, Хосе, мне пришлось отменить две встречи, а еще мне надо будет возвращаться в Лас Балсас! Я надеюсь, что ты собираешься сказать мне что-то действительно важное, потому что, со слов Диего, это вопрос жизни и смерти») [11, p. 112].

Несмотря на невежливый характер с точки зрения нормативной лексики слова *joder*, оно употребляется говорящим как эмоционально-экспрессивное средство для привлечения внимания собеседника к высказыванию. Такое использование слова не служит для адресата выражением агрессии, оно скорее подчеркивает групповую солидарность.

Еще более интересной представляется тенденция, связанная с инвертированием исходного негативного содержания этих слов в содержание положительное. Таким образом, в определенных ситуациях они используются для выражения радости, удивления, восхищения и т. д.

Se abrazaron fuerte, dándose palmadas en la espalda y riendo sin saber por qué: ¡Joder, Juanito, si estás hecho un señor! (Они крепко обнялись, похлопывая друг друга по спине и смеясь по неизвестной причине: «**Черт возьми**, Хуанито, да ты же стал настоящим сеньором!») [12, p. 347].

Несмотря на невежливый и даже очень грубый характер испанского *joder*, оно употребляется говорящим как средство выражения восхищения, а не как средство агрессии. Спектр выражаемых при помощи грубой лексики положительных эмоций широк.

«*¡Joder! Que suerte tienes, Antonio, saludó con la voz entrecortada Floro Vazquez, y señaló el viejo ventilador sobre la cafetera: «Me paso ahí adentro contigo, a ver si me da el fresco»* («**Черт!** Как же тебе везет, Антонио, – поприветствовал дребезжающим голосом Флоро Васкес и указал на

старый вентилятор на кофеварке: – я зайду к тебе, может, мне удастся охладиться») [11, p. 221].

В некоторых ситуациях исходная семантика грубого *joder* утрачивается и уступает место эмфатическому содержанию, которое призвано эмоционально объединить общающихся.

Схожая прагматическая нагрузка вскрывается и в следующем примере:

Joder, no te preocupes, María, yo lo soluciono... que sí, lo he entendido bien... pero ¿son para tanto esos rumores?... bueno, tomaré medidas... (Черт, Мария, да не волнуйся ты так, я все решу... да, я все хорошо понял... но разве эти сплетни стоят твоих переживаний?... Ладно, я приму меры...) [13, p. 63].

Joder употребляется говорящим как эмфатическое средство, направленное на приободрение и эмоциональную поддержку собеседника.

Joder, ¿no me vas a hacer una rebajita? Te pagué los estudios, macho (А ты не сделаешь ли мне скидочку? Я ведь оплатил твою учебу, приятель) [14].

В данном контексте говорящий использует *joder* не для того, чтобы выразить какую-либо эмоцию, а скорее для того, чтобы привлечь к себе внимание.

Обращает на себя особое внимание допустимость использования слов, подобных *joder*, вместе с такими исторически сложившимися маркерами вежливости, как *usted* (Вы), *señor* (сеньор), *señora* (сеньора), *señorita* (сеньорита) и т. д.

¡Joder, todo el mundo es inocente en su familia, señorita, y yo soy el malo! (Черт возьми, все в вашей семье безгрешные, сеньорита, а я плохой!) [15, p. 56].

Употребления грубой лексики вместе с маркерами вежливости дает основание заключить о наметившемся стирании границ между разными социальными классами.

II. Вторая выявленная тенденция связана с расширением лексического значения грубых слов. Такая лексика в разговорной речи современных носителей испанского языка часто выступает в качестве заместителей нормативных слов. Так, *joder* используется в следующих значениях:

1) «повредить», «испортить», «поломать» что-то (нормативный эквивалент – *romper, perjudicar*): *Cuando lo tenía casi controlado, se le fue una pezuña con el hielo de*

los adoquines y allá nos fuimos los dos: yo de culo al suelo y el animal que me cayó encima y me acabó de joder la pierna (Когда лошадь была почти под контролем, ее копыто стало уходить в сторону, она поскользнулась на мостовой, и мы упали вдвоем: я шлепнулся на землю, а животное упало на меня сверху и **сломало** мне ногу) [16, p. 33].

2) «надоедать», «докучать», «беспокоить», «раздражать», а также «утомлять», «причинять неудобства» (соответствует нормативным *molestar, fastidiar*): *Ésa es otra cosa, Antonio. Es que me jode que no se pueda dar un paso sin que se enteren los periodistas* (Это другое, Антонио. Меня **раздражает**, что невозможно сделать и шагу, чтобы об этом не узнали журналисты) [11, p. 217].

3) «разрушать», «сильно огорчать», «разочаровывать», «губить», «превращать в руины» (соответствует нормативным *destrózar, arruinar*): *Nunca me has querido por lo que soy, sino por lo que esperabas que llegara a ser... «Ya cambiará, quizá con los años sea el príncipe azul que yo soñé...» ¡Pues siento joderte el cuento!* (Ты никогда не любила меня за то, кто я есть, а за то, кем, ты надеялась, я стану... «Он изменится, возможно, со временем, он станет принцем, о котором я мечтала...»). Так вот, мне жаль **разочаровывать** тебя!) [14].

Заключение

Анализ показал, что в связи с изменившимися реалиями жизни испанского об-

щества социальные ограничения, традиционно накладываемые на использование грубой лексики, стали ослабевать. Количественный анализ авторитетных испанских периодических изданий свидетельствует о проникновении грубых номинаций даже в тексты таких газет, которые проявляют заботу о стиле и языке в целом и влияют на формирование общественного мнения. Кроме того, грубая лексика фиксируется и в лексикографических источниках.

Изначально воспринятая молодежью грубая лексика стала заимствоваться представителями разных возрастных категорий и даже социальных слоев, что свидетельствует о наметившейся тенденции, связанной с переориентацией языкового престижа и опрочением традиционных для испанской культуры прошлого принципов общения.

Проведенный на материале художественных и драматических произведений качественный анализ позволил вскрыть прагматический потенциал этой лексики. Порисаемые с традиционной точки зрения средства грубости и невежливости в определенных ситуациях общения используются не как средства выражения агрессии, а в качестве эмоционально-экспрессивных и фатических элементов. Наблюдается преобразование грубой эмотивности, которое в испанском современном обществе воспринимается как нейтральное. Кроме того, грубые слова получают дополнительные значения, проявляя способность равнозначно замещать средства нормативные.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Brown, P. Politeness: some universals in language usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. – 345 p.
2. Труфанова, И. В. Прагматика несобственно-прямой речи / И. В. Труфанова. – М. : Прометей, 2000. – 568 с.
3. Astur, M. Perros / M. Perros // *Mi madre es un pez* / ed.: S. Bellver, J. Soto Ivars. – Barcelona : Libros del Silencio, 2011. – P. 281–288.
4. Лоней, Д. Эти странные испанцы / Д. Лоней ; пер. с англ. А. Базина. – М. : Эгмонт Россия Лтд., 1999. – 72 с.
5. Овчинникова, А. В. Социологические аспекты изучения речи испанской молодежи : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / А. В. Овчинникова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 2011. – 22 с.
6. Rodríguez González, F. Medios de comunicación y contracultura juvenil / F. Rodríguez González // *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. – 2006. – № 25. – P. 5–30.
7. Meil Landwerlin, G. Padres e hijos en la España actual / G. Meil Landwerlin. – Barcelona : Fundación la Caixa, 2006. – 183 p.

8. Rius, M. ¿Somos malhablados? [Recurso electrónico] / M. Rius // *La Vanguardia*. – 2012. – 21 de enero – Modo de acceso: <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120120/542445292-65/somos-malhablados.html>. – Fecha de acceso: 2.03.2021.
9. Сидоревич-Стахнова, О. В. Вежливость как основа фатического общения на испанском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.05 / О. В. Сидоревич-Стахнова. – Минск, 2017. – 161 л.
10. Stenström, A.-B. La función fática de los apelativos en el habla juvenil de Madrid y Londres. Estudio contrastivo / A.-B. Stenström, A. M. Jörgensen // II Coloquio internacional del programa EDICE: cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral / Univ. de Valencia ; ed.: A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda. – Valencia, 2006. – P. 355–365.
11. Naveros, M. Al calor del día / M. Naveros. – Madrid : Alfaguara, 2001. – 304 p.
12. Grandes, A. Los aires difíciles / A. Grandes. – Barcelona : Tusquets, 2007. – 800 p.
13. Martínez Cernadas, F. Firma de negro / F. Martínez Cernadas // Teatro. Promoción RESAD 2005 / Canale, M. [et al.]. – Madrid : Fundamentos, 2006. – P. 57–100.
14. Rubio, J. C. 10 [Recurso electrónico] / J.C. Rubio // Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. – Modo de acceso: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/10--1/>. – Fecha de acceso: 16.07.2020.
15. Vallejo, A. Culpable ¿Pssss... / A. Vallejo. – Granada : Dauro, 2005. – 108 p.
16. Rosa, I El vano ayer / I. Rosa. – Barcelona : Seix Barral, 2004. – 309 p.

REFERENCES

1. Brown, P. Politeness: some universals in language usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1987. – 345 p.
2. Trufanova, I. V. Pragmatika niesobstviennopriamoj riechi / I. V. Trufanova. – M. : Promietej, 2000. – 568 s.
3. Astur, M. Perros / M. Perros // *Mi madre es un pez* / ed.: S. Bellver, J. Soto Ivars. – Barcelona : Libros del Silencio, 2011. – P. 281–288.
4. Lonej, D. Eti strannyje ispany / D. Lonej ; pir. s angl. A. Bazina. – M. : Egmont Rossija Ltd., 1999. – 72 s.
5. Ovchinnikova, A. V. Sociologichieskije aspiekty izuchienija riechi iapanskoj molodiozhi : avtorief. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.05 / A. V. Ovchinnikova ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. – M., 2011. – 22 s.
6. Rodríguez González, F. Medios de comunicación y contracultura juvenil / F. Rodríguez González // *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. – 2006. – № 25. – P. 5–30.
7. Meil Landwerlin, G. Padres e hijos en la España actual / G. Meil Landwerlin. – Barcelona : Fundación la Caixa, 2006. – 183 p.
8. Rius, M. ¿Somos malhablados? [Recurso electrónico] / M. Rius // *La Vanguardia*. – 2012. – 21 de enero – Modo de acceso: <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120120/542445292-65/somos-malhablados.html>. – Fecha de acceso: 2.03.2021.
9. Sidorievich-Stakhnova, O. V. Viezhlivost' kak osnova fatichieskogo obshchienija na ispanskom jazykie : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.05 / O. V. Sidorievich-Stakhnova. – Minsk, 2017. – 161 l.
10. Stenström, A.-B. La función fática de los apelativos en el habla juvenil de Madrid y Londres. Estudio contrastivo / A.-B. Stenström, A. M. Jörgensen // II Coloquio internacional del programa EDICE: cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral / Univ. de Valencia ; ed.: A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda. – Valencia, 2006. – P. 355–365.
11. Naveros, M. Al calor del día / M. Naveros. – Madrid : Alfaguara, 2001. – 304 p.
12. Grandes, A. Los aires difíciles / A. Grandes. – Barcelona : Tusquets, 2007. – 800 p.
13. Martínez Cernadas, F. Firma de negro / F. Martínez Cernadas // Teatro. Promoción RESAD 2005 / Canale, M. [et al.]. – Madrid : Fundamentos, 2006. – P. 57–100.
14. Rubio, J. C. 10 [Recurso electrónico] / J.C. Rubio // Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. – Modo de acceso: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/10--1/>. – Fecha de acceso: 16.07.2020.
15. Vallejo, A. Culpable ¿Pssss... / A. Vallejo. – Granada : Dauro, 2005. – 108 p.
16. Rosa, I El vano ayer / I. Rosa. – Barcelona : Seix Barral, 2004. – 309 p.

УДК 821.161.3.09

Вячаслаў Іванавіч Караткевічнач. упраўлення маніторынгу якасці адукацыі,
навуковы супрацоўнік лаб. гуманітарнай адукацыі

Нацыянальнага інстытута адукацыі Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Viachaslau Karatkevich

Head of Department for Monitoring the Quality of Education,

Researcher of the Laboratory of Humanitarian Education

of National Institute of Education Ministry of Education Republic Belarus

e-mail: viaczkar@gmail.com

**МОНСТР ЯК УВАСАБЛЕННЕ «ІНАКШАСЦІ»
(НА ПРЫКЛАДЗЕ ТВОРАЎ БЕЛАРУСКАЙ ДРАМАТУРГІІ КАНЦА XX ст.)**

Разглядаецца спецыфіка ўвасаблення вобраза монстра як феномена сучаснай культуры на прыкладзе беларускай драматургіі канца XX ст. Асабліва ўвага надаецца творам Міколы Арахоўскага, Ігара Сідарука, Юрыя Станкевіча. У п'есах гэтых пісьменнікаў вобразы ў той або іншай ступені маюць монстрападобны характар, які ствараецца рознымі спосабамі. Монстры ў творы набываюць рознае семантычнае гучанне, але іх аб'ядноўвае ўсведамленне ўласнай «інакшасці» і амбівалентнасці – «агрэсар» і «ахвяра»). У рэцэпцыйнай жа свядомасці монстры атаясамліваюцца з псіхалагічнымі праблемамі грамадскай свядомасці, наколькі з'яўляюцца прадуктам несвядомай праекцыі палітыкі мультыкультуралізму ў сучасным соцыуме. Мэта даследавання – аналіз монстрападобных вобразаў праз прызму «інакшасці»; прадмет даследавання – спосабы рэпрэзентацыі вобраза монстра і сэнсавае нападзенне аўтарскага пасылу рэцыпіенту.

Ключавыя словы: вобраз, монстр, беларуская драматургія, семантыка вобраза, свой, чужы, амбівалентнасць.

**Monster as an Embodiment of «Otherness»
(as an Example of Belarusian Drama of the End of the 20th Century)**

The article deals with the specifics of the embodiment of the monster image as a phenomenon of modern culture on the example of Belarusian drama of the end of the 20th century. Particular attention is given to the works of Mikola Arakhousky, Ihar Sidaruk and Yury Stankevich. The characters in the works of these writers have more or less monstrous image that is generated in various ways. Monsters in the work acquire different semantic sound, but they are united by the awareness of its «otherness» and ambivalence («the aggressor» and «the victim»). In receptive awareness, the monsters are identified with the psychological problems of social awareness, because they are the product of the unconscious projection of the policy of multiculturalism in modern society. The purpose of research is the analysis of the monstrous images through the prism of «otherness»; the subject of the research is the means of representing the image of the monster and the semantic content of the author's message to the recipient.

Key words: image, monster, Belarusian playwright, the semantics of the image, one's own, strange, ambivalent.

Уводзіны

Са старажытных часоў праявы «інакшасці» дэманізаваліся і ўвасабляліся ў фантастычных вобразах монстраў, якія на працягу развіцця чалавецтва праз уяўленне і фантазію набывалі рознае семантычнае нападзенне. Такого роду істоты заўсёды супрацьпастаўляліся чалавеку, атаясамліваліся з варожым і страшным, што абавязкова павінна быць пераможана.

Монстр выкарыстоўваўся ў літаратуры і іншых відах мастацтва са старажытных часоў. У міфалогіі, вуснай народнай твор-

часці з'яўленне монстрападобных персанажаў і барацьба з імі часцей звязваецца з пераходным перыядам развіцця грамадства: ад матрыярхату да патрыярхату, набыццём новай сістэмы маральных і этычных каштоўнасцяў, а таксама трансфармацыяй унутранага свету героя. Асабліваю папулярнасць гэты вобраз набыў у культуры XIX ст., калі актуалізавалася пытанне адказнасці чалавека за свае ўчынкі («Віктар Франкенштэйн» Мэры Шэлі, «Востраў доктара Маро» Герберта Уэлса і інш.). У гэты час першабытны страх перад монстрамі замяняец-

ца шкадаваннем і адчуваннем уласнай віны, бо «інакшыя» персанажы ў адпаведнасці з рамантычнымі ўстаноўкамі становяцца дуальнымі.

Новы перыяд папулярнасці монстрападобных вобразаў – канец XX ст. Гэта час пераасэнсавання прыроды «інакшага», калі монстр губляе некаторыя свае атрыбуцыі, але захоўвае адчужанасць у адносінах да «нармальнага» свету. Амбівалентны сучасны свет (усход – захад, свой – чужы, я – іншы, сябар – вораг, мы – яны і інш.) «прапаноўвае» мастацкай літаратуры палярныя ў быццёвых і эстэтычных адносінах зыходныя для пабудовы яе вобразнай прасторы і, адпаведна, нападнення яе неадназначнай, а то і супярэчлівай семантыкай.

Славой Жыжак разглядаў монстра ў свеце як звяно, што злучае, яднае сучасную культуру і прыроду [1, с. 136]. Такія вобразы ўзбагачаюць, ускладняюць (а часам і спрашчаюць) карціну свету. Многія культуролагі і літаратуразнаўцы разглядалі монстраў як спосаб увасаблення «інакшасці» ў мастацкай літаратуры [2–4]. У даследаваннях, дзе аналізуюцца вербальныя, экранныя і іншыя тэксты, што рэпрэзентуюць монстраў як «інакшасць», прапануюцца зыходныя для магчымых інтэрпрэтацый гэтых вобразаў. Беларускаму літаратуразнаўству бракуе такога тыпу даследаванняў, тым больш калі гутарка ідзе пра характарыстыку вобразнай сістэмы драматургіі. Пры гэтым варта адзначыць, што ў некаторых артыкулах [5–10] разглядаецца спецыфіка адлюстравання фантастычных вобразаў у драматургічных тэкстах асобных аўтараў (Юры Станкевіч, Ігар Сідарук, Мікола Арахоўскі, Галіна Багданава і інш.).

Метадалогія і метады даследавання

Для дасягнення мэты нашага даследавання выкарыстоўваўся герменеўтычны метады і, адпаведна, прыёмы аналізу і сінтэзу.

З канца XX ст. і да нашага часу ў межах маскультуры назіраецца беспрэцэдэнтная папулярнасць пачвараў, у некаторых творах звычайным людзям адводзіцца толькі маргінальная роля (прыгадаем, напрыклад, папулярныя фільмы Роберта Земекіса: «Хто падставіў труса Роджэра» (1988), Бары Зоненфельда «Сямейка Адамс» (1991), «Сямейныя каштоўнасці Адамсаў» (1993), мультыплікацыйныя фільмы Дэна Скэнлана

«Тачкі» (2006), «Універсітэт монстраў» (2013) і інш.). Фактычна мы назіраем, як у эпоху татальнай талерантнасці і мультыкультурнасці выбудоўваюцца трансгрэсіўныя пляцоўкі, на якіх гарманічна пачуваюць сябе рознаветарныя культуры, дзе монстр становіцца паўнапраўным суб'ектам камунікацыі.

Такія вобразы маюць розную прыроду ў мастацкіх творах. Кацярына Шапінская вылучае наступныя асноўныя крыніцы і механізмы стварэння монстраў:

1) хімерызацыя – стварэнне вобраза праз камбінацыю розных рэальных істот і накладванне на такую пачвару дадатковай семантычнай нагрукі;

2) гарганізацыя – ператварэнне станоўчага ці нейтральнага героя або нават боства ў пачварную монстрападобную істоту;

3) кібаргізацыя – стварэнне монстра ў выніку навуковых эксперыментаў або новых тэхналогій [4, с. 183–184].

Асобым механізмам пры гэтым з'яўляецца гібрыдызацыя – спалучэнне некалькіх спосабаў стварэння вобраза монстра.

У беларускай драматургіі канца XX ст. прадстаўлены монстры, сканструяваныя рознымі спосабамі.

Вядома, што хімера спераду была львом з тулавам казы і хвастом змяі, але мела неўласцівыя для ўсіх трох жывёл якасці: паліла агнём з пашчы і была бессмяротнай. Падобныя вобразы сустракаем у драме Міколы Арахоўскага «Лабірынт» (1997). Асноўнае дзеянне ў творы разгортваецца ў кватэры мастака Стаха, што ўяўляе сабой лабірынт. Тут з'яўляюцца жывыя карціны – увасабленні хворых фантазіі і жаданняў: Муза, Кабылка, Фалас і іншыя Істоты. З апісанняў некаторых Істот зразумела, што яны нясуць на сабе адбіткі патаемных мрояў: Муза – «стварэнне ў белым, узнёслае і натхнёнае» [11, с. 31], Кабылка – «конепадобнае стварэнне, якое нечым нагадвае і “Музу”, і Жанну» (адну з галоўных дзеючых асоб п'есы) [11, с. 31]. Гэта монстры, якія хоць і народжаны самім героем, але паступова авалодваюць ім, і Стах губляе кантроль над сітуацыяй: «[СТАХ] Мае жывыя карціны?! Я не ведаю, як яны ўзніклі, але яны ўзніклі і займелі нада мною ўладу. Яны мяне адлучылі ад маіх сапраўдных карцін, ад алоўка, ад фарбаў, ад палатна, пакутлівай радасці творчасці. Я ўжо не твару – імітую

творчасць, даўно не жыву – імітую жыццё. Прагані іх» [11, с. 58].

Звернем увагу, што сам аўтар у сваіх рэмарках імкнецца супрацьпаставіць чалавека і монстраў: «Істоты і анёл, за выключэннем некалькіх выпадкаў, аб якіх у рэмарках, для персанажаў-людзей нябачныя.

Істоты павінны паказвацца часцей, чым гэта зазначана ў тэксце. Будзем тут спадзявацца на фантазію і пачуццё меры творцаў спектакля» [11, с. 31].

Монстры ў «Лабірынце» – гэта ўвасабленне імітацыі творчага пошуку ў напаяўважных, але надакучлівых вобразах. Падмена сапраўднага сімулятыўным, штучным, разбурэнне традыцыйнай сістэмы эстэтычных каштоўнасцяў і замена яе філасофіяй геданізму і верай у танны поспех – прыкмета постмадэрну, у якім жыве наша грамадства. Праз гэта адбываецца вяртанне да лабірынту – хаатычнага стану. Рэцыпіенту навязваецца сутыкненне з хворымі фантазіямі, што характэрна для беларускага постмадэрнізму ў яго шызалітаратурнай мадэлі [6, с. 15–17]).

Монстры ў п'есе Ігара Сідарука «Крык» (1995) таксама пабудаваны праз хімерызацыю. Мастацкая прастора твора – гэта палілогі трох персанажаў зааморфнага і антрапаморфнага характару, два з якіх хаваюцца за маскамі: «Дрын, ён жа Дроб, ён жа Дрот. Абзеля, яна ж Ляскатунка, яна ж Гарбуха» [12, с. 39]. Унутраныя праблемы названых вышэй мужчыны і жанчыны выяўляюцца праз знешні выгляд (горб у жанчыны) ці вербальным шляхам (метафарычны апавед мужчыны пра паездку ў цягніку і захапленне жанчынамі, якія там ехалі; тут назіраем увасабленне пошукаў сапраўднага шчасця і бессэнсоўна страчанага жыцця). Мужчына і жанчына ў дадзенай п'есе, як і Шкрыбудаб, маюць умоўны характар.

Дрын і Абзеля – амбівалентныя монстры, якія спалучаюць у сабе агрэсію і шкадаванне. У гэтых вобразах знаходзім адзнакі эматыўнасці, бо яны не трацяць адчування аднасці з прыродай, здольныя да мяккасці. Пры гэтым эматыўнасць перакрываюцца з дыстымічнасцю. Свядомасць Дрына і Абзелі запоўнена страшнымі ўспамінамі (у т. л. пра смерць дзяцей), гэты эмацыйны стан нагадвае субдэпрэсію. Для гэтых дзеючых асоб выйсце з зачараванага кола

жыццёвых непрыемнасцяў – змена знешняга аблічча, але не ўнутраныя перамены:

– Тады я зірнуў насупраць і здрыгануўся ад жаху: маёй Абзелі, маёй мілай чароўнай Абзелі болей не было! Побач сядзела нейкая Ляскатунка...

– Гэта была я.

– Ты?!

– Я. Я была з табою побач заўсёды.

– Мы абсалютна чужыя людзі! Як мы можам быць разам?

– Таму й разам, што чужыя [12, с. 45–46].

Штосьці змяняць яны не могуць праз сваю «інакшасць», бо разумеюць, што пачына назіраць, прыстасоўвацца, а не змагацца – гэта спосаб выжывання ў сучасным свеце.

Зусім іншым выглядае трэці монстр – Шкрыбудаб, які мае адзнакі цыклатымічнай асобы. Жорсткасць у адносінах да ўсіх і абьякавасць спалучаюцца ў дадзеным выпадку з эйфарыяй і непераадольным жаданнем дзейнічаць: «загаварыць» суразмоўцу, адцягнуць увагу, адвесці ўбок ад праблем, якія хвалюць Абзеля. У свядомасці Шкрыбудаба фіксуецца ўстаноўка, што знешняя монстрападобнасць (ён мае дзве левыя нагі) дае яму перавагу над іншымі і магчымасць навязваць іншым вырашэнне толькі яго праблемы, праяўляць эгаістычнасць, прысвойваць права распараджацца лёсам іншых асоб.

Калі працэс хімерызацыі заснаваны на эклектычнасці, то гарганізацыя ўяўляе сабой трансфармацыю. У познім міфе пра гаргон, выкладзеным у «Метамарфозах» Авідзія, сцвярджаецца, што Медуза – найбольш вядомая з трох сясцёр – была раней прыгажуняй, самым прыгожым у яе абліччы былі валасы, якія вабілі шматлікіх жаніхоў. Але пасля згвалтавання яе Пасейдонам у храме Мінервы багіня ператварыла валасы гаргоны ў гідр. З таго часу Медуза, каб грэх не застаўся без пакарання, пужае сваім выглядам і носіць на грудзях змей [13, кн. IV, вершы 791–804]. Такім чынам адбылася трансфармацыя станоўчага ў адмоўнае.

Такая мадэль канструявання вобраза выкарыстоўваецца ў драме М. Арахоўскага «Ку-ку» (1992). Вобразная сістэма гэтага твора будзеца на разбурэнні, дэфармацыі першаснага вобраза рэальнасці ў свядомасці Вадзіма. У яго ўяўленнях узнікаюць

монстры-двайнікі – Супермен і Падушкападобны. Іх антрапаморфнасць дае падставы сцвярджаць, што гэта alter ego галоўнага героя, праявы расшчаплення цэласнага Я. Непарыўная сувязь монстраў з Вадзімам падкрэсліваецца іх узаемазамыняльнасцю ([Падушкападобны] (па тэлефоне). Алё. [Ларыса] (па тэлефоне). Вадзік, ты? <...> [Падушкападобны] (аглядваючыся на Вадзіма). Я [14, с. 258]) або знешнім падабенствам («Супермен нечым падобны на Вадзіма, але значна вышэйшы за яго ростам» [14, с. 269]). Праз монстрападобныя вобразы праяўляецца страшная ўнутраная сутнасць рэальнай асобы – Вадзіма.

Падушкападобны выступае ў творы як Аніма ў сістэме архетыпаў К.-Г. Юнга: тут назіраем праяву псіхалагічнага феміннага ў мужчынскай асобе Вадзіма. У яго несвядомым назіраецца відавочнае дамінаванне Анімы – ірацыянальнае пачуццё, што праяўляецца ў недаверы да ўсяго свету, няўпэўненасці, нерашучасці, а таксама ў інфантыльнасці і раздражнёнасці. Другім важным складнікам эга Вадзіма з’яўляецца яго цень – Супермен, які ўяўляе сабой праяву жорсткасці і цынізму галоўнага героя. Вадзімава эга-свядомасць імкнецца пераадолець адмоўнасць ценевага архетыпу:

[Алена]. Туман усюды, Вадзім. Распоўзся па вуліцах, запоўніў дамы... Ад яго нідзе не схавацца. Вы не адсюль, вы ад сябе хочаце з’ехаць. Толькі, па-мойму, гэта немагчыма.

[Вадзім]. З вамі я змог бы. Адкінуць нікчэмнае, подлае, паскуднае, нібы не са мною гэта было, а з некім іншым. Так, меавіта з іншым, а забываць не трэба, не [14, с. 275].

Адчуванне адмоўнага характару свайго ценю дае магчымасць Вадзіму прымірыцца з самім сабой і адчуць уласную цэласнасць.

Астатнія монстры гэтай п’есы: Клеапатра, Камандзір і іншыя істоты (бязмоўныя) – таксама падкрэсліваюць сапсаванасць і амбівалентнасць асобы: «З’явілася Клеапатра: дыядэма ў выглядзе кобры, набедраная павязка і цела ў ніцях жэмчугу, велічны поступ і цыгарэта ў роце» [14, с. 283].

У фінале твора монстры знікаюць: яны пераможаныя, што можа сведчыць пра дасягненне асобай Вадзіма псіхалагічнай і духоўнай раўнавагі ў працэсе развіцця і асэнсавання сваіх моцных і слабых бакоў. Асоба толькі тады ўяўляецца такой, калі

ўсведамляе абодва свае псіхічныя пачаткі (эга і несвядомае). У сваю, чаргу гэтае ўсведамленне дае магчымасць асобе адчуць уласную аўтэнтычнасць і «сапраўднасць жыцця».

Самая малапрадстаўленая ў беларускай драматургіі канца XX ст. – група монстраў-кібаргаў. Гэта біялагічныя арганізмы, якія ўтрымліваюць у сабе механічныя ці электронныя прыстасаванні. Такі тып монстраў становіцца надзвычай папулярным у сучасным свеце.

Менавіта кібаргам добраахвотна становіцца вынаходнік Мурашка ў п’есе Міколы Матукоўскага «Зомбі, альбо Мудрамер – два» (1998) – сіквела нашумелага ў канца 1980-х гг. «Мудрамера». Сам аўтар у прадмове падкрэслівае, што гэты твор наватарскі, бо ў ім зроблена спроба прасачыць за лёсам герояў, паглядзець, што з імі можа здарыцца за дзесяць гадоў. Мікалай Іванавіч Мурашка ўшывае сабе ў галаву сваё чарговае вынаходніцтва – прыбор, з дапамогай якога можна кіраваць воляй людзей, – і тым самым праяўляе сваю «інакшасць» у адносінах да грамадства. Але яго найлепшыя памкненні аказаліся безвыніковымі: маргіналы пачынаюць бясчынствы, спадзяванні Мурашкі на іх перавыхаванне заканчваюцца крахам. У п’есе падкрэсліваецца немагчымасць рэалізацыі добрых намераў ва ўмовах духоўнага крызісу, калі жаданні людзей зводзяцца да жывёльных інстынктаў. Дэдэманізацыя кібарга служыць для ўзмацнення гэтай ўстаноўкі.

У беларускім драматургічным мастацтве асобае месца займаюць гібрыдныя монстры. Напрыклад, Шэва ў аднайменнай п’есе Юрыя Станкевіча – гэта «нябачная, неарганічная, полевая сутнасць, магчыма, эфірная форма жыцця ці разумнай энергетычнай субстанцыі плазменнага тыпу» [15, с. 8]. З аднаго боку, яна мае характар хімеры, а з другога – кібарга, бо мае зносіны з людзьмі праз адключанае радыё. Шэва ўвасабляе сабой экстрэрыярызацыю страху Інгі, рэпарцёра Ліса, уфолога Сманцара, Ілжэмаёра, суседзя Інгі. Кожнаму з іх яна расплюшчвае вочы на ўнутраную недасканаласць і слабасць. Гэта непераможаны монстр, бо «легіён імя мне, таму што нас шмат» [15, с. 27]. Відавочная алюзія на біблейскі тэкст падкрэслівае, што ў сучасным мастацтве роля нячыстай сілы, якая падмяняе чалавека, усё

больш узмацняецца. Часцей дэманалагічныя істоты выступаюць як крыніца падвойнай пагрозы: падзейная (знешняя матывацыя) і ўнутраная разбуральная сіла, якая ўкараняецца ў чалавеку як саматычная або псіхічная хвароба. Гэта, урэшце, знішчае асобу, якая ператвараецца ў маргінальную сутнасць. У мастацкім свеце твора Ю. Станкевіча яна мае дваістую прыроду, выконваючы кампенсаторную функцыю. Шэва абуджае ў асобе такія эмоцыі, як віна, сорам, агрэсія, зайздасць, страх, раздражненне, незадаволенасць, адчай; яна дапамагае Інзе ўсвядоміць сваю недасканаласць, прымушае перманентна рэфлексаваць з нагоды свайго граху, не забываць пра сваё злачыніства. У пэўнай ступені гэта адносіцца да іншых персанажаў п'есы. Адсюль вынікае, што Шэва – зусім не нешта негатывнае, асацыяльнае; яна выступае ў апазіцыі да горшых праяў асобы і служыць крыніцай далейшага яе развіцця.

Заклучэнне

У канцы XX ст. монстры становяцца неад'емнай часткай вобразнай сістэмы бе-

ларускай драматургіі. Найбольш прадуктыўнымі спосабамі іх стварэння з'яўляюцца хімерызацыя і гарганізацыя. Пры канструяванні зааморфных і натуральных монстраў часцей выкарыстоўваецца механізм хімерызацыі, а пры канструяванні антрападобных – гарганізацыя. Маюцца асобныя выпадкі стварэння кібаргаў і гібрыдных (з пункту гледжання механізму канструявання) монстраў.

Праз увядзенне монстрападобных істот у мастацкія тэксты аўтары пашыраюць вобразную сістэму і ўскладняюць антрапалагічную мадэль свету. Монстры нярэдка зліваюцца з чалавекам і становяцца яго ценем, што дазваляе больш аб'ёмна выявіць розныя псіхалагічныя тыпы асобы.

Вобразы монстраў у канкрэтных творах набываюць рознае семантычнае гучанне, але іх аб'ядноўвае ўсведамленне ўласнай «інакшасці» і амбівалентнасці. У рэцэпцыйнай жа свядомасці монстры атаясамліваюцца з псіхалагічнымі праблемамі грамадскай свядомасці, паколькі з'яўляюцца прадуктам несвядомай пракцыі палітыкі мультыкультуралізму ў сучасным соцыуме.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Žižek, S. Enjoy Your Symptom! Jacques Lacan in Hollywood and Out / S. Žižek. – New York ; London : Routledge, 2001. – 305 p.
2. Чужой и культурная безопасность / А. П. Романова [и др.]. – М. : РОССПЭН, 2013. – 215 с.
3. Суковатая, В. А. Лицо Другого: телесные образы Другого в культурной антропологии / В. А. Суковатая. – Харьков : ХНУ, 2009. – 518 с.
4. Шапинская, Е. Н. Образ Другого в текстах культуры / Е. Н. Шапинская. – М. : КРА-САНД, 2012. – 216 с.
5. Караткевіч, В. І. Сістэма ўмоўных вобразаў у драматургіі Ігара Сідарука (на матэрыяле выбраных твораў) / В. І. Караткевіч // Куляшоўскія чытанні : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Магілёў, 19 крас. 2018 г. / пад рэд. С. Э. Сомава. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2018. – С. 55–58.
6. Караткевіч, В. І. Тэарэтычныя і гістарычныя аспекты постмадэрнізму ў беларускай літаратуры другой паловы 80 – 90-х гг. XX ст. : матэрыялы да спецкурса / В. І. Караткевіч. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2003. – 22 с.
7. Караткевіч, В. І. Цень як элемент вобразнай сістэмы драматургічных твораў Юрыя Станкевіча (на прыкладзе драмы «Шэва») / В. І. Караткевіч // Компаратывні дослідавання слоў'янскіх мов і літаратур : зб. навук. пр. – Київ : Освіта Украіны, 2016. – Вип. 31. – С. 241–244.
8. Лаўшук, С. С. Гарызонты беларускай драматургіі / С. С. Лаўшук. – Мінск : Беларус. навука, 2010. – 412 с.
9. Макарэвіч, А. М. П'еса «Юдзіф» С. Кавалёва: драматургічная версія аднайменнай кнігі Старога запавету / А. М. Макарэвіч // Куляшоўскія чытанні : матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., Магілёў, 20–21 крас. 2017 г. / пад рэд. В. М. Шаршнёвай. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2017. – С. 37–43.
10. Макарэвіч, А. М. Тыпы драматургічных вобразаў у п'есе «Машэка» Міколы Арахоўскага / А. М. Макарэвіч // Беларуская літаратура ў культурнай прасторы сучаснага грамадства :

матэрыялы Міжнар. навук. канф. да 120-годдзя з дня нараджэння Кандрата Крапівы, Мінск, 3–4 сак. 2016 г. / рэдкал.: А. А. Манкевіч [і інш.] ; Цэнтр даследаванняў беларус. культуры, мовы і літаратуры Нац. акад. навук Беларусі. – Мінск : Права і эканоміка, 2016. – С. 305–308.

11. Арахоўскі, М. Лабірынт / М. Арахоўскі // Крыніца. – 1997. – № 4. – С. 31–59.
12. Сідарук, І. Крык / І. Сідарук // Крыніца. – 1995. – № 4. – С. 39–49.
13. Овидий, П. Метаморфозы [Электронный ресурс] / П. Овидий – Режим доступа: <http://www.wysotsky.com/0009/225.htm#04>. – Дата доступа: 20.12.2020.
14. Арахоўскі, М. Ку-ку / М. Арахоўскі // Сучасная беларуская п'еса / склад. П. Васючэнка. – Мінск : Маст. літ., 1997. – С. 248–285.
15. Станкевіч, Ю. Армагедон – 1895 : п'есы, кінасцэнарый / Ю. Станкевіч. – Мінск : Дом прэсы, 2000. – 127 с.

REFERENCES

1. Žižek, S. Enjoy Your Symptom! Jacques Lacan in Hollywood and Out / S. Žižek. – New York ; London : Routledge, 2001. – 305 p.
2. Chuzhoj i kul'turnaja bezопасnost' / A. P. Roanova [i ddr.]. – M. : ROSSPEN, 2013. – 215 s.
3. Sukovataja, V. A. Kico Drugogo: tieliesnyje obrazy Drugogo v kul'turnoj antropologii / V. A. Sukovataja. – Khar'kov : KhNU, 2009. – 518 s.
4. Shapinskaja, Ye. N. Obraz Drugogo v tiekstakh kul'tury / Ye. N. Shapinskaja. – M. : KRASAND, 2012. – 216 s.
5. Karatkievich, V. I. Sistema umounykh vobrazau u dramaturhii Ihara Sidaruka (na materyjalie vybranykh tvorau) / V. I. Karatkievich // Kuliashouskija chytanni : materyjaly Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., Mahiliou, 19 kras. 2018 h. / pad red. S. E. Somava. – Mahiliou : MDU imia A. A. Kuliashova, 2018. – S. 55–58.
6. Karatkievich, V. I. Tearetychnyja i histarychnyja aspiekty postmadernu u bielaruskaj litaryтуры druhoj palovy 80 – 90-kh hh. XX st. : materyjaly da spieckursa / V. I. Karatkievich. – Mahiliou : MDU imia A. A. Kuliashova, 2003. – 22 s.
7. Karatkievich, V. I. Cien' jak eliemient vobraznaj sistemy dramaturhichnykh tvorau Yuryja Stankievicha (na prykladzi dramy «Sheva») / V. I. Karatkievich // Komparatyvni doslidzennia slovjans'kykh mov i literatur : zb. nauk. pr. – Kyjiv : Osvita Ukrainy, 2016. – Vyp. 31. – S. 241–244.
8. Laushuk, S. S. Haryzonty bielaruskaj dramaturhii / S. S. Laushuk. – Minsk : Bielarus. navuka, 2010. – 412 s.
9. Makarevich, A. M. Pjesa «Yudzif» S. Kavaliova: dramaturhichnaja viersija adnajmiennaj knihi Staroha zapavietu / A. M. Makarevich // Kuliashouskija chytanni : materyjly Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., Mahiliou, 20–21 kras. 2017 h. / pad red. V. M. Sharshniovaj. – Mahiliou : MDU imia A. A. Kuliashova, 2017. – S. 37–43.
10. Makarevich, A. M. Typy dramaturhichnykh vobrazau u pjesie «Masheka» Mikoly Arakhouskaha / A. M. Makarevich // Bielaruskaja litarytura u kul'turnaj prastory suchasnaha hramadstva : materyjaly Mizhnar. navuk. kanf. da 120-hoddzia z dnia naradzhenia Kandrata Krapivy, Minsk, 3–4 sak. 2016 h. / redkal.: A. A. Mankievich [i insh.] ; Centr dasliedvannia belarus. kul'tury, movy i litaryтуры Nac. akad. navuk Bielarusi. – Minsk : Prava i ekanomika, 2016. – S. 305–308.
11. Arakhouski, M. Labirynt / M. Arakhouski // Krynica. – 1997. – № 4. – S. 31–59.
12. Sidaruk, I. Kryk / I. Sidaruk // Krynica. – 1995. – № 4. – S. 39–49.
13. Ovidij, P. Mietamorfozy [Eliiektronnyj riesurs] / P. Ovidij. – Riezhim dostupa: <http://www.wysotsky.com/0009/225.htm#04>. – Data dostupa: 20.12.2020.
14. Arakhouski, M. Ku-ku / M. Arakhouski // Suchasnaja bielaruskaja pjesa / sklad. P. Vasiuchenka. – Minsk : Mast. lit., 1997. – S. 248–285.
15. Stankievich, Yu. Armahiedon – 1895 : pjesy, kinascenaryj / Yu. Stankievich. – Minsk : Dom presy, 2000. – 127 s.

ПЕДАГОГИКА

УДК 373.2

Татьяна Степановна Будько

канд. физ.-мат. наук, доц.,

доц. каф. специальных педагогических дисциплин

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Tatsiana Budzko

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ts.budzko@gmail.com

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МНОЖЕСТВЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Описаны этапы и методы развития представлений у детей старшего дошкольного возраста о множестве, элементах множества, части множества; ознакомления их с графическим изображением множества и отношений между элементами множеств; формирования и развития у детей умений находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств. Для всех этапов указаны различные методы, способствующие ознакомлению с данными понятиями, введению соответствующих терминов в активный словарь детей старшего дошкольного возраста. Среди них как вопросы в беседе об окружающих детей предметах, так и специальные вопросы, позволяющие детям активно размышлять о сути обсуждаемых понятий. Для закрепления данного материала приведены примеры различных видов игр (дидактических, сюжетно-ролевых, логико-математических), игровых упражнений, образовательных ситуаций в разных видах деятельности.

Ключевые слова: развитие, представления, множество, дети старшего дошкольного возраста.

Developing Concepts about the Set in Older Preschool Children

This article describes the stages and methods of the development of ideas in older preschool children about a set, an element of a set, a part of a set; familiarizing them with a graphical representation of a set and relationships between elements of sets; the formation and development of children's skills to find elements of intersection, joining, and subtraction of two sets. For all stages, various methods are indicated that contribute to familiarization with these concepts, the introduction of the corresponding terms into the active vocabulary of older preschool children. Among them – both questions in a conversation about the objects around children, and special questions that allow children to actively reflect on the essence of the discussed concepts. To consolidate this material, examples of various types of games (didactic, plot-role, logical-mathematical), game exercises, educational situations in different types of activities are given.

Key words: development, ideas, a set, senior preschool children.

Введение

Концепция развития у детей числовых представлений с позиции идей теории множеств основана на теории множеств Г. Кантора, в которой число рассматривается как общее свойство класса равномоощных множеств. Данная концепция нашла воплощение в трудах бельгийских ученых Жоржа и Фредерик Папи [1], которые выявили особенности восприятия и понимания детьми графических изображений множеств (графов) и на этой основе разработали методику формирования у детей понимания отношений между элементами множеств, отношения транзитивности, использования графов

как наглядности с высокой степенью абстрагирования от реальности.

Анализ содержания обучения детей дошкольного возраста с точки зрения развития у них числовых представлений с позиции идей теории множеств привел исследователей к выводу о необходимости научить детей обобщенным способам решения учебных задач, усвоению связей, зависимостей, отношений и логических операций. Начиная с 70-х гг. XX в. ученые рекомендовали наполнить содержание знаний для детей шестилетнего возраста некоторыми новыми представлениями. Так, А. И. Маркушевич считал необходимым обучать до-

школьников простейшим операциям с множествами (объединение, пересечение, дополнение).

А. М. Леушина [2] предложила упражнять детей шестого года жизни в понимании того, что множество может быть составлено из разных по качеству элементов, и что элементом множества может быть как отдельный предмет, так и целая группа, а также упражнять их в выделении нескольких частей множеств по тому или иному признаку, устанавливая отношения между конечным множеством и его частями. Детей седьмого года жизни А. М. Леушина рекомендовала упражнять в операциях объединения, дополнения множеств, удаления части множества, в умениях различать термины «множество», «элементы множества» и правильно пользоваться ими и познакомить детей с разбиением множества на группы с указанным числом элементов. Для этого она предлагала проводить упражнения с группами предметов разного рода, отмечая, что они послужат основой для усвоения в дальнейшем арифметических действий.

Под руководством А. А. Столяра белорусские математики-методисты (Р. Ф. Соболевский, Н. К. Рузин, Н. И. Касабуцкий) подготовили книгу для детей старшего дошкольного возраста, адресованную воспитателям и родителям [3]. Издание содержит игры, моделирующие важные понятия математики и информатики: множество, элемент множества, часть множества, которые способствуют формированию и развитию у детей умений находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств, пониманию алгоритмов, кодирования информации, формированию основных логических операций и др. В процессе игр решаются задачи, формирующие и развивающие простейшие структуры логического мышления и математических представлений у детей дошкольного возраста. Для этого предлагаются своеобразные средства: модели, схематические рисунки и изображения, отражающие наиболее существенное в познаваемом содержании.

А. А. Столяр предложил идею простейшей логической подготовки дошкольников, включающей развитие представлений о свойствах, отношениях, множестве, операциях над множествами, о выполнении логических операций (отрицание, конъюнкция, дизъюнкция) и др. Разработал методику

введения детей в мир логико-математических представлений с помощью специальных серий обучающих игр [4].

Исследования А. А. Столяра, Р. Л. Непомнящей, Е. А. Носовой показали [5; 6], что в старшем дошкольном возрасте детей можно познакомить с тем, что предметы, обладающие определенным свойством, выделяются из некоторого наперед заданного или универсального, множества. В качестве универсального множества могут быть использованы логические блоки. В зарубежной литературе эти блоки называются «блоками Дьенеша». Блоки названы логическими потому, что они позволяют моделировать разнообразие логические структуры и решать логические задачи с помощью специально создаваемых конкретных ситуаций. Однако в пособиях [4–6] не представлена методика ознакомления детей старшего дошкольного возраста с терминами множество, элементы множества, часть множества; с графическим изображением отношений между элементами множеств.

В то же время идеи концепции, в которой число рассматривается как общее свойство класса равномоощных множеств, являются приоритетными при построении современных теорий формирования числовых представлений у детей до школы. В учебной программе дошкольного образования [7] рекомендуется формировать на пропедевтическом уровне: представления о способах создания множеств, их графического изображения, проведения различных операций над ними (выделение элементов, выделение или удаление части, разделение на части, объединение, пересечение, нахождение разности) у воспитанников старшего дошкольного возраста.

Недостающим звеном рассмотренных выше результатов исследований в области разработки логико-математических игр и методических рекомендаций для воспитателей по их проведению является отсутствие описания целостной методики развития представлений у детей старшего дошкольного возраста о множестве, элементах множества, части множества; ознакомления их с графическим изображением множества и отношений между элементами множеств, что и определяет актуальность данного исследования.

Целью статьи является конкретизация и уточнение методики:

1) развития представлений у детей старшего дошкольного возраста о множестве, элементах множества, части множества;

2) ознакомления их с графическим изображением множества и отношений между элементами множеств;

3) формирования и развития у детей умений находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств.

Методика развития представлений о множестве, элементах множества, части множества у детей старшего дошкольного возраста

На первом этапе педагогу следует обратить внимание детей старшего дошкольного возраста на окружающие их предметы и предложить назвать те из них, которые чем-нибудь похожи (например, столы, стулья, шкафы и т. п.). Выясняется, чем они похожи (например, это все мебель). Воспитатель подчеркивает, что детьми названы разные группы предметов, в каждой группе предметы хоть и отличаются между собой, но имеют общее, объединяющее их свойство.

Детям предлагается по очереди перечислить предметы из одной какой-нибудь группы и назвать общее, объединяющее их свойство (это может быть общее название предметов группы или материал, из которого изготовлены все предметы группы, или цвет всех предметов группы, или форма, которую имеют все предметы группы, или величина, которую имеют все предметы группы и т. п.). Затем педагог рассказывает, что в математике группу предметов, имеющих общее, объединяющее их свойство, принято называть «множество». Он акцентирует внимание детей на тот факт, что множество может содержать разное количество предметов, в том числе и один (например, множество настенных часов в группе). Детям предлагается по очереди назвать разные множества и указать количество входящих в них предметов (если количество не может быть точно определено с помощью счета, то для обозначения их количества предлагается использовать слово *много*).

Для закрепления термина *множество* в активном словаре детей, предлагается в различных образовательных ситуациях задавать детям вопросы такого вида: «Можно ли предметы данной группы назвать множеством?» (предлагаются изображения насекомых, рыб, земноводных, птиц, млеко-

питающих); «Почему да?» (дети называют общее свойство; в данном примере – это все животные).

На втором этапе для ознакомления детей со словосочетанием *элемент множества* педагог сначала рассказывает, что группы разных предметов часто приходится сравнивать по количеству. При этом способы сравнения не зависят от конкретных предметов, входящих в группу (множество). Поэтому в математике вместо названия каждого конкретного предмета, входящего в группу, используется специальное словосочетание *элемент множества*. Например, множество кругов содержит больше элементов, чем множество квадратов. Это можно проверить путем наложения элементов одного множества на элементы другого множества и увидеть, что один круг оказался без пары.

Далее детям предлагается сравнить разные множества по количеству и объяснить результат сравнения, используя слова *множество* и *элемент множества*. Например, в дидактической игре «Я знаю» может быть правило: дети по очереди произносят фразу «Я знаю множества, содержащие одинаковое количество элементов» (или «Я знаю множество, в котором элементов меньше, чем в множестве детей в группе») – и завершают ее придуманным ими примером (множество цветочных горшков в групповой комнате и множество поддонов под ними состоит из одинакового количества элементов, так как каждый горшок стоит на одном поддоне и каждый поддон расположен под одним горшком).

Затем воспитатель предлагает рассмотреть определенное множество предметов, назвать все его элементы и рассказать, чем каждый элемент отличается от других и что общего имеют все элементы множества. Например, перед нами множество машинок. Они отличаются друг от друга по цвету (эта красная, эта синяя, а эта желтая), по величине (это – сама большая, эта поменьше, а эта – самая маленькая), по названию (это – пожарная, это – микроавтобус, а это такси). Общим является то, что все они имеют колеса и могут ездить. Педагог расставляет предметы в ряд и задает вопросы следующего вида: «Можно ли предметы данной группы назвать множеством? Почему?», «Чем похожи первый и второй элементы множества? Чем они отличаются?», «Опи-

шите третий элемент множества. Перечислите все элементы этого множества, описывая каждый из них».

Далее дети сами могут рассмотреть (или составить) множество любых предметов, назвать все его элементы и рассказать, чем каждый элемент отличается от других и что общего имеют все элементы множества. Это может быть одежда детей, детская посуда, растения на участке детского сада и т. д. Обязательно следует обратить внимание на множество детей в группе, обсудить, почему группу детей можно назвать множеством, кто является элементами данного множества, а кто нет (например, ребенок посещающий другую группу). Важно уточнить, чем каждый элемент данного множества отличается от других, подчеркивая уникальность, единственность и неповторимость каждого ребенка в группе.

Действие выделения элементов из множества и составления множества из элементов закрепляется в играх и игровых упражнениях «Магазин», «Сад и огород» и т. п. Детям можно задавать задания (в том числе и для выполнения дома самостоятельно или с родителями) типа «Найди (или представь) какое-нибудь множество, назови его и нарисуй его элементы».

На третьем этапе для ознакомления со словосочетанием *часть множества* педагог обращает внимание детей на такое множество, где несколько элементов имеют одинаковое свойство в отличии от остальных элементов множества. Например, множество включает пять флажков красного цвета, семь синего, шесть желтого, остальные – зеленого. Воспитатель подчеркивает, что в множестве не обязательно каждый элемент отличается друг от друга и задает следующие вопросы: «Можно ли предметы данной группы назвать множеством? Почему?», «Чем похожи все элементы множества? Чем они отличаются?», «На сколько частей можно разделить наше множество? Почему на четыре?», «Сколько флажков красного цвета в первой части множества?», «Сколько флажков синего цвета во второй части множества?», «Какого цвета флажки находятся в третьей части множества?», «Где находятся флажки зеленого цвета?» (В четвертой части множества.)

Закрепление словосочетания *часть множества* происходит в играх и образовательных ситуациях в разных видах дея-

тельности. Например, для организации подвижной игры «Самолеты» нам надо разделить множество детей нашей группы так, чтобы часть детей имела флажки красного цвета, другая часть – синего, третья часть – желтого, а четвертая – зеленого. Далее в соответствии с правилами игры по сигналу ведущего «взмах флажком определенного цвета» изображать самолеты, «летая» по площадке, начинают только те дети, в руках которых есть флажки такого цвета, как у ведущего. Затем по сигналу ведущего «на посадку» самолеты с красными флажками останавливаются, а ведущим дается команда к полету для той части множества детей, которые имеют флажки синего цвета. Игра аналогично продолжается для третьей и четвертой части множества детей. Воспитатель до начала «полетов» задает следующие виды вопросов: «Можно ли детей нашей группы назвать множеством? Почему да?», «Чем похожи все элементы нашего множества?» (Надо добиться, чтобы в числе других общих признаков прозвучал ответ: все имеют флажки.), «Чем они отличаются?» (Надо добиться, чтобы в числе других отличительных признаков прозвучал ответ: имеют флажки разного цвета.), «На сколько частей можно разделить наше множество? Почему на четыре?», «Сколько детей с флажками красного цвета в первой части множества?», «В какой части множества семь детей?» (Во второй, так как семь детей держат синие флажки.), «Какого цвета флажки держат дети из третьей части множества?», «Что можно сказать о множестве детей с флажками зеленого цвета?» (Это четвертая часть множества.)

Операцию выделения части из множества и разбиения множества на части можно проиллюстрировать на множестве геометрических фигур. Педагог просит выбрать из разноцветных фигур только круги, положить их в красный обруч, а все квадраты – в синий обруч. Детям предлагается описать элементы первой части множества, которая находится в красном обруче, после чего назвать, что общее имеют элементы второй части множества. Затем педагог задает вопросы следующего вида: «На сколько частей разделили множество фигур?», «Сколько элементов находится в первой части множества?», «Сколько во второй части множества?», «В какой части больше элементов?», «В какой части меньше элемен-

тов? Как это можно проверить?», «Чем отличаются элементы первой части множества между собой?», «Чем отличаются элементы второй части множества между собой?», «Чем отличаются элементы второй части множества от элементов первой части множества?».

Для закрепления умения делить множество на части можно предложить каждому из детей придумать способ деления множества детей (или игрушек, или посуды) на две (три или четыре) части. Например, множество детей можно разделить на две части: одна часть множества – мальчики, другая – девочки. Целесообразно побуждать детей применять словосочетание *часть множества* в играх и игровых упражнениях типа: «Наведи порядок», «Рассели животных», «Кому что?» и т. д.

Методика ознакомления детей старшего дошкольного возраста с графическим изображением множества и отношений между элементами множеств

На первом этапе детей знакомят с отношениями между элементами одного множества и графическим изображением этих отношений.

Воспитатель предлагает рассмотреть иллюстрацию, на которой, например, изображено множество детей (мальчики и девочки), и сообщает, что все они являются братьями и сестрами. Педагог просит детей по очереди рассказать о каждой нарисованной девочке и показать рукой, кому она является сестрой. Затем предлагается подумать, как изобразить отношение «девочка является сестрой этому человеку». Детей подводят к возможности использования стрелки, направленной от каждой девочки к каждому другому ребенку. После этого можно предложить детям по очереди изобразить отношение «мальчик является братом этому человеку» (но стрелки следует рисовать другим цветом).

Для закрепления понимания схематического изображения отношений детям может быть предложено нарисовать другие отношения между людьми (например, «женщина является мамой этому ребенку»).

На втором этапе педагог, напоминая детям о том, как они изображали отношения между мальчиками и девочками, предлагает самим нарисовать детей и показать между ними какие-нибудь отношения. Од-

нако воспитатель уточняет, можно ли детей в этом задании не рисовать реальными, а изобразить каким-нибудь быстрым способом. Ведь нам не важно, как выглядит каждый ребенок в том случае, когда надо только указать, кому он является братом (или сестрой). Выслушивая разные предложения, педагог подводит детей к возможности изображения детей точками. Однако для выполнения задания надо точно увидеть, какие из точек девочки, а какие мальчики. Поэтому договариваемся с детьми о том, какого цвета будут точки «девочки» и стрелки «является сестрой этому человеку», а какого цвета будут точки «мальчики» и стрелки «является братом этому человеку». Обращаем внимание, что точек должно быть столько же, сколько детей. Сначала предлагается одному из детей на доске мелом нарисовать точками детей и стрелками отношения между ними. Все вместе обсуждают, какие из точек мальчики, какие девочки и как об этом можно догадаться. Далее дети выполняют задание самостоятельно.

Для закрепления понимания схематического изображения элементов множества и отношений между ними детям может быть предложено нарисовать другие множества и отношения между элементами множеств. Например, множество чисел и отношение «меньше».

На третьем этапе детей знакомят с отношениями между элементами двух множеств и графическим изображением этих отношений.

Детям предлагаются иллюстрации с тремя персонажами (первое множество) и продуктами питания (второе множество). Дается задание детям по очереди рассказать, что каждый нарисованный персонаж любит кушать, показывая рукой на названный продукт. Затем предлагается изобразить отношение «персонаж любит кушать эти продукты» с помощью стрелки. Важно обратить внимание детей, что стрелки будут выходить от каждого персонажа, но они могут быть не подведены к каждому продукту питания. При этом к одному и тому же продукту питания может быть подведена либо одна, либо несколько, либо не подведено ни одной стрелки.

После этого обсуждается возможность изображения элементов каждого множества точками, причем показывается, что элементы одного множества можно нари-

совать внутри одного круга (впрочем, внутри любой замкнутой линии), а элементы другого множества – внутри другого круга. Сами элементы множеств могут быть на первых порах изображены карандашами разного цвета (так изображение будет чуть конкретнее), а затем желательнее цвет убрать, оставив для конкретики цвет (или размер) для изображения кругов. Так, например, персонажи можно изобразить точками в маленьком круге, а продукты питания – в большом. Отношение «персонаж любит кушать эти продукты» изображаются стрелками, соединяющими элементы первого множества (точки, расположенные в маленьком круге) с элементами второго множества (точками, расположенными в большом круге).

На третьем этапе детей старшего дошкольного возраста можно познакомить с графическим способом сравнения двух множеств по количеству содержащихся в них элементов. Существует несколько способов определить, в каком множестве элементов больше или их поровну (наложение, приложение, составление пар, графический способ, счет, использование множества-посредника). Графический способ сравнения позволяет сравнить два множества по количеству элементов, не прибегая к счету элементов каждого множества. Для того, чтобы определить, в каком множестве элементов больше (или их поровну) необходимо соединить стрелкой каждый элемент первого множества только с одним из элементов второго множества. Возможны три варианта:

1. Каждая точка из одного круга соединена стрелкой с одной точкой из второго круга, при этом каждая точка из второго круга соединена стрелкой с одной точкой из первого круга. В этом случае в первом множестве столько элементов, сколько и во втором. Их поровну.

2. Каждая точка из одного круга соединена стрелкой с одной точкой из второго круга, при этом есть такие точки из второго круга, которые не соединены стрелкой ни с одной точкой из первого круга. В этом случае в первом множестве элементов меньше, чем во втором.

3. Некоторые точки из одного круга остались лишними, они не имеют пары из второго круга, при этом каждая точка из второго круга соединена стрелкой с одной

точкой из первого круга. В этом случае в первом множестве элементов больше, чем во втором.

Закрепление данного способа сравнения по количеству возможно в таких образовательных ситуациях, как «Угадай, хватит ли всем детям фруктов», «Поровну ли игроков в двух командах», «У какого волшебника больше цветов».

Методика формирования и развития умений находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств

Для формирования и развития у детей дошкольного возраста умения находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств необходимо в разных видах деятельности проводить следующие виды упражнений.

1. *Закрашивание части фигур.* Цель – формирование представлений о внутренней и внешней области круга; введение в активный словарь словосочетаний *внутри, вне круга.*

Например, детям предлагается с помощью трафарета нарисовать по образцу воспитателя четыре пары кругов разного цвета, по-разному расположенных в пространстве (пересекающихся, включенных друг в друга, отдельно расположенных). Затем детей просят закрасить указанные воспитателем части кругов (внутри красного, но вне синего, или внутри красного и внутри синего, или внутри синего, но вне красного).

2. *Раскладывание элементов множеств в соответствующие области* (игры с обручами).

Первый вариант. Цель – формирование умения группировать предметы по одному признаку. Обручи расположены в пространстве отдельно друг от друга. В этом случае указывается только один признак, по которому детям следует разложить предметы в обручи (например, красные круги положите внутри красного обруча, а синие – внутри синего обруча).

Второй вариант. Цель – формирование умения группировать предметы, учитывая одновременно два признака. В этом случае обручи расположены в пространстве так, что они пересекаются друг с другом (или возможен вариант, когда один из них находится внутри другого). Педагог раскладывает перед детьми фигуры разной формы и разного цвета. Дается задание: все круг-

лые фигуры положить внутри красного обруча, а желтые – внутри синего. Затем детям необходимо рассказать, какие фигуры лежат в каких областях и почему (используя слова «внутри», «вне», «круглый», «желтый» и отрицание «не»). Педагогу следует обращать внимание на то, что каждый предмет одновременно обладает двумя признаками, например, является круглым (или не круглым) и имеет определенный цвет – желтый (или не желтый). Поэтому каждый предмет будет располагаться в одной из четырех областей. Если это круглая не желтая фигура, то ее следует положить внутри красного обруча, но вне синего. Если это не круглая желтая фигура, то ее следует положить внутри синего, но вне красного обруча. Если это круглая желтая фигура, то ее следует положить внутри красного и внутри синего обруча. Если это не круглая не желтая фигура, то ее следует положить вне красного и вне синего обруча. Таким же образом можно предложить раскладывать однородные объекты разного вида. Это могут быть, например, фрукты и овощи, домашние и дикие животные, пассажирский и грузовой транспорт, летняя и зимняя одежда и т. д. Вторым признаком, который следует учитывать при группировке этих объектов, это – их величина (или цвет).

3. Называние элементов множеств, находящихся в области пересечения, объединения, разности. Цель – формирование умений создавать группы предметов, учитывая два признака, и называть элементы множеств, находящиеся в области пересечения, объединения, разности.

Например, перед детьми вперемешку нарисованные фрукты и овощи разной величины. Детям дается следующее задание: обвести красной линией все большие плоды, а синей – все фрукты. Затем рассказать, где расположены растения, обладающие заданными свойствами (например, большое яблоко расположено внутри красного круга и внутри синего круга, потому что яблоко – это большой плод и это – фрукт). Аналогичное задание можно предложить детям с любыми известными им однородными множествами (геометрическими фигурами,

транспортом, животными, одеждой, посудой и др.).

Рассмотренные упражнения можно начинать проводить с детьми даже младшего дошкольного возраста. Последовательность формирования и развития умения находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств – следующая. Сначала детям предлагается одно множество элементов, отличных по одному признаку. Дети должны разложить их внутри или вне нарисованных кругов (не пересекающихся) в зависимости от наличия или отсутствия названного признака. Затем детям дается два множества элементов, отличных по двум признакам и предлагается разложить элементы в разные части двух пересекающихся кругов, принимая во внимание два признака одновременно. И, наконец, можно предложить детям разложить элементы множеств, различные по трем признакам, в разные части трех взаимно пересекающихся кругов, принимая во внимание сразу три признака.

Заключение

Таким образом, описаны этапы развития представлений у детей старшего дошкольного возраста о множестве, элементах множества, части множества; ознакомления их с графическим изображением множества и отношений между элементами множеств; формирования и развития у детей умений находить элементы пересечения, объединения, разности двух множеств. Для всех этапов указаны различные методы, способствующие ознакомлению с данными понятиями, введению соответствующих терминов в активный словарь детей старшего дошкольного возраста. Среди них как вопросы в беседе об окружающих детей предметах, так и специальные вопросы, позволяющие детям активно размышлять о сути обсуждаемых понятий. Для закрепления данного материала приведены примеры различных видов игр (дидактических, сюжетно-ролевых, логико-математических), игровых упражнений, образовательных ситуаций в разных видах деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Папи, Ф. Дети и графы : пер. с фр. / Ф. Папи, Ж. Папи. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
2. Леушина, А. М. Развитие элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 367 с.
3. Давайте поиграем. Математические игры для детей 5–6 лет / Н. И. Касабуцкий [и др.] ; под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1991. – 80 с.
4. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие для студентов / под ред. А. А. Столяра. – М : Просвещение, 1988. – 302 с.
5. Логика и математика для дошкольников : метод. пособие / авт.-сост. Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Акцидент, 1997. – 79 с.
6. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста / З. А. Михайлова [и др.]. – СПб. : Детство-Пресс, 2008. – 384 с.
7. Учебная программа дошкольного образования. – Минск : НИО, 2019.

REFERENCES

1. Papi, F. Dieti i grafy : pier. s fr. / F. Papi, J. Papi. – М. : Piedagogika, 1974. – 192 s.
2. Lieushina, A. M. Razvitije eliemientarnykh matiematichieskikh priedstavlienij u dietiej doshkol'nogo vozrasta / A. M. Lieushina. – М. : Prosvieshchienije, 1974. – 367 s.
3. Davajtie poigrajem. Matiematichieskije igry dlia dietiej 5–6 liet / N. I. Kasabuckij [i dr.] ; pod ried. A. A. Stoliara. – М. : Prosvieshchienije, 1991. – 80 s.
4. Formirovanije eliemientarnykh matiematichieskikh priedstavlienij u doshkol'nikov : uchieb. posobije dlia studentov / pod ried. A. A. Stoliara. – М : Prosvieshchienije, 1988. – 302 s.
5. Logika imatiematika dlia doshkol'nikov : mietod. posobije / avt.-sost. Ye. A. Nosova, R. L. Niepomniashchaja. – SPb. : Akcident, 1997. – 79 s.
6. Tieorii i tiekhnologii matiematichieskogo razvitija dietiej doshkol'nogo vozrasta / Z. A. Mi-khajlova [i dr.]. – СПб. : Dietstvo-Press, 2008. – 384 s.
7. Uchiebnaja programma doshkolnogo obrazovanija. – Minsk : NIO, 2019.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.03.2021

УДК 373.2

Галина Николаевна Казаручик*канд. пед. наук, доц., зав. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Galina Kazaruchik***PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: kazaruchykh@tut.by*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Раскрыта значимость формирования основ коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста. Проанализированы понятия «общение» и «коммуникация», «культура общения» и «коммуникативная культура», их соотношение. Описаны характеристики коммуникативного процесса. Уточнено понятие «коммуникативная культура детей дошкольного возраста». Раскрыта сущность художественно-творческой деятельности, описаны ее виды, доступные для овладения старшими дошкольниками. Показано место словесного творчества дошкольников в разных видах творческой деятельности. Описан педагогический потенциал художественно-творческой деятельности как средства формирования основ коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникация, культура общения, общение, художественно-творческая деятельность.

Formation of the Basics of Communicative Culture in Children Senior Preschool Age in the Process Artistic and Creative Activity

The article reveals the importance of the formation of the foundations of communicative culture in children of older preschool age. The author analyzes the concepts of «communication» and «communication», «communication culture» and «communicative culture», and their relationship. The characteristics of the communication process are described. The concept of «communicative culture of preschool children» is clarified. The essence of artistic and creative activity is revealed, its types available for mastering by senior preschoolers are described. The place of verbal creativity of preschool children in different types of creative activity is shown. The article describes the pedagogical potential of artistic and creative activity as a means of forming the foundations of communicative culture in older preschool children.

Key words: communicative culture, communication, communication culture, communication, artistic and creative activity.

Введение

Интерес к личности, к проблеме ее формирования в истории человеческой мысли был велик всегда и еще более усиливался в переломные моменты развития общества, когда возникала насущная потребность поиска путей выхода из кризиса. В таких условиях проблемам культуры, науки, образования, развития личности уделяется больше внимания. Ход исторических процессов на современном этапе общественного развития вызывает объективную необходимость увеличения доли культуроёмкости образования как ценности, системы, процесса и как его результата. Такая необходимость обусловлена рядом причин. Во-первых, демократизация общества требует более высокой и сознательной соци-

альной активности граждан; рыночные отношения предъявляют требования к профессиональным качествам личности быть конкурентоспособной, самостоятельной, инициативной. Т. е. акцент со знаний специалиста смещается на его человеческие, личностные качества, которые выступают как цель формирования его культуры личности. Во-вторых, решение проблемы бездуховности нового поколения, возникающая в результате потери существовавших ранее идеалов и целей, возможно через обращение к общечеловеческим, мировым ценностям культуры. И в-третьих, только личность высокой культуры способна в современных условиях продуктивно работать, принимать правильные решения, быть высоконравственной.

Личность приобретает ценности, которые определяют смысл ее жизни, благодаря общению с миром, где *Слово* выступает знаком и символом культуры, средством передачи информации и установления отношений, показателем уровня психического, культурного и коммуникативного развития.

Как показывают многочисленные исследования, коммуникация играет исключительную роль и в жизни ребенка. Она выступает в качестве одного из основных условий развития дошкольника, формирования его личности, с ее помощью дети выражают мысли, желания, осваивают жизненный опыт, согласовывают действия, регулируют поведение и т. д. Коммуникация выступает как необходимая основа развития мышления и его орудие (М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова, С. Г. Якобсон).

Проблема коммуникативной культуры в эпоху информационных технологий, постмодернистских кодов взаимоотношений и виртуализации внутреннего мира личностей является не только востребованной, но и важнейшей в сфере человеческого общения. Коммуникативная культура, по сути своей, занимает важное место в общекультурном, профессиональном становлении личности. В частности, от уровня ее сформированности зависят успешность выбора и реализации будущей профессиональной деятельности, активности в общественной жизни и, во многом, личное благополучие.

Возможность и необходимость формирования основ коммуникативной культуры у детей дошкольного возраста определяются общей сензитивностью к различного рода воспитательным влияниям. Дошкольный возраст – это уникальный период развития личности, период, в течение которого формируется базис личностной культуры. По мнению многих авторов, целесообразно закладывать основы культуры общения именно в дошкольном детстве (Р. С. Буре, Л. П. Васильева-Гангнус, Л. И. Дурандина, Г. П. Лаврентьева, Л. Ф. Островская, Е. Ю. Яницкая и др.).

Возникает необходимость поиска эффективных средств решения проблемы формирования основ коммуникативной культуры в дошкольном возрасте. Так, вопросы педагогической поддержки развития ком-

муникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения рассматривала Н. Н. Абашина [1], использование социально-бытовых народных сказок как средства развития коммуникативных умений изучала Д. Н. Дубинина [2; 3]; исследованием особенностей воспитания коммуникативной культуры детей шестого года жизни в субкультуре детства занималась И. А. Кумова [4]; разработке содержания, средств и приемов формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста посвящено исследование С. В. Проняевой [5]. Проблему развития речевого поэтического творчества детей старшего дошкольного возраста исследовала А. Л. Давидович [6]; изучением условий развития метафорической речи старших дошкольников занималась В. Л. Пашко [7]; вопросы применения произведений фольклора как средства воспитания культуры речи у детей старшего дошкольного возраста изучала Л. Л. Лашкова [8]. Таким образом, проблема формирования основ коммуникативной культуры детей дошкольного возраста в процессе «специфических детских» видов деятельности, в частности художественно-творческой, остается недостаточно изученной и требует рассмотрения. Исходя из этого был определена *цель* данной работы: определить педагогический потенциал художественно-творческой деятельности как средства формирования основ коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

Понятие коммуникативной культуры детей дошкольного возраста

Необходимым условием человеческого существования является общение между людьми. Человек, обладающий сознанием, становится личностью в результате взаимодействия, общения с другими людьми. Общение является фактором духовного, нравственно-психологического развития.

В современной науке существует множество определений общения и коммуникации. Понятия «общение» и «коммуникация» рассматриваются и как идентичные, и как близкие, и как находящиеся в различных соотношениях друг с другом. Так, если подходить к коммуникации как к связи, в ходе которой происходит обмен информа-

цией между системами в живой и неживой природе, то общение выступает в качестве основного средства коммуникации как непосредственный обмен мыслями преимущественно посредством языка (Л. В. Марищук, И. С. Ивашко, Т. В. Кузнецова [9]). Но если общение рассматривать как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека (В. А. Петровский [10]), то коммуникация выступает как одна из сторон общения (наряду с интерактивной и перцептивной) (Г. Н. Андреева [11]), связанная с обменом информацией. В этом смысле термин «коммуникация» может быть применен при описании тех форм общения, где коммуникативная (информационная) функция выступает на передний план. С этой точки зрения понятия «общение» и «коммуникация», «культура общения» и «коммуникативная культура» соотносятся как общее и частное. «Коммуникация», «коммуникативная культура» как более узкие понятия несут в себе признаки родовых понятий, соответственно «общение» и «культура общения». В нашем исследовании мы будем придерживаться именно этой точки зрения. Поскольку ни одна из функций общения не может осуществляться в изолированном виде, можно говорить только о том, какая из них в данном случае имеет наибольшее значение. Коммуникативные взаимосвязи людей и есть, по существу, в нашем «сайентифицированном» мире – ведущая часть межличностного общения.

Вопросы развития коммуникации как составляющей общения нашли отражение в исследованиях Г. Н. Андреевой, М. С. Кагана, В. С. Мухиной, А. В. Петровского, Э. В. Соколова, Я. Яноушека и др. М. С. Каган считает, что коммуникация является чисто информационным процессом – передачей тех или иных сообщений, где «субъект передает некую информацию, которую получатель должен всего-навсего принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать» [12, с. 137]. По мнению Э. В. Соколова, коммуникации – «важнейший аспект человеческого общения. Она

состоит в обмене значимой информацией между людьми посредством языковых знаков и других символов. Коммуникация предполагает целенаправленную передачу и избирательный прием информации, хотя она не всегда к согласованию и взаимопониманию» [13, с. 202]. В. С. Мухина определяет коммуникацию как информационную сторону общения, «предполагающую обмен между людьми представлениями, идеями, ценностными ориентациями, эмоциями, чувствами, настроениями и т. п.» [14, с. 35]. По нашему мнению, данное определение наиболее точно отражает понятие «коммуникация» как видового с чертами родового понятия «общение».

Человеческая коммуникация – это не простое движение информации, а именно обмен ею [15]. Коммуникативный процесс имеет свои специфические технологические характеристики [11, 16]:

1) на двух полюсах коммуникативного процесса выступают два активных субъекта, т. е. данный процесс есть интерсубъективный тип общения;

2) основным средством в условиях личных контактов выступает вербальность (речевое общение). Вербальные факторы специфически проявляются и в ролевом окрашивании общающихся, когда один выступает в роли коммуникатора, другой – в роли реципиента. Коммуникатор формулирует интенцию (намерение), обдумывает смысл сообщения, формулирует вербальный текст сообщения. Реципиент приемник смысла, текста, приемник эмоционально-чувственного и знакового контекстов;

3) особую роль в коммуникативном процессе играют невербальные средства. Они составляют класс технико-технологических средств. Невербальные средства призваны выполнять функции: дополнения речи, замещения речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по коммуникативному процессу. Но самое существенное – это то, что вместе с вербальной системой коммуникации эти системы обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности;

4) в общении коммуникатор и реципиент постоянно меняются ролями, т. е. коммуникативный процесс диалогичен и др.

Термин «основы коммуникативной культуры» ввел в научно-педагогический оборот профессор Ю. А. Стрельцов. Вопросам коммуникативной культуры в образовательном процессе посвящены работы А. А. Бодалева, И. В. Гришняевой, В. В. Давыдова, И. А. Зимней, В. А. Кан-Калика, В. А. Ремизова, В. С. Садовской, И. С. Якиманской и др. В. С. Садовская и В. А. Ремизов определяют коммуникативную культуру в общем плане как степень творчества в средствах, технике и технологии осуществления коммуникации, уровень совершенства и гуманности его содержания, упорядоченность коммуникативных отношений [16]. По мнению А. М. Дохояна, коммуникативная культура – это сложное многоплановое образование, характеризующее общение, главными компонентами которого являются культура слушания, культура говорения и эмоциональная культура [17].

Исследованиями в области коммуникативной культуры детей дошкольного возраста занимались Н. Н. Абашина, Л. Н. Галигузова, Д. Н. Дубинина, И. А. Кумова, Л. Л. Лашкова, Е. О. Смирнова и др. Исследователи выделяют различные составляющие коммуникативной культуры ребенка дошкольного возраста: ориентировка в ситуации общения; планирование и реализация содержания коммуникативного акта; подбор вербальных и невербальных средств общения; умение слушать и слышать собеседника; владение элементарными нормами и правилами этикета в процессе коммуникации; эмоционально-позитивное отношение к себе и к партнеру по общению и др.

Основываясь на системном подходе к содержанию культуры личности, а также на рассмотрении коммуникации как одного из процессов общения, обладающего специфическими особенностями, мы понимаем коммуникативную культуру как составляющую культуры общения.

Таким образом, коммуникативная культура личности выступает как составляющая культуры общения и не является изначально заданным качеством, а выступает сложным структурным образованием, которое проходит длительный период становления, развития и совершенствования, начиная уже с дошкольного возраста. *Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста* – это личностное об-

разование динамического характера, представляющее собой не отдельную черту личности, а ее интегральное качество, которое состоит из комплекса эмоциональных, интеллектуальных и характерологических свойств, которые выражаются в культуре говорения, культуре слушания и эмоциональной культуре и дают ребенку возможность планировать и осуществлять процесс коммуникации.

Дети дошкольного возраста овладевают основами коммуникативной культуры только в условиях речевого взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Однако, как показывают исследования Н. С. Денисенковой, Т. А. Красило, Е. О. Смирновой и др., это взаимодействие вытесняется цифровыми устройствами. Сегодня педагогам, чтобы обеспечить полноценное общение дошкольников со взрослыми и сверстниками, необходимо использовать такие средства, которые были не менее интересны детям, чем компьютер или планшет. В качестве такого средства нами используется художественно-творческая деятельность.

Педагогический потенциал художественно-творческой деятельности как средства формирования основ коммуникативной культуры детей дошкольного возраста

В науке к настоящему времени оформилась философско-педагогическая концепция детства, специфика и самоценность которого не сводится к обеспечению дальнейшего социального и психологически безболезненного перехода ребенка на последующую ступень развития (взросление), но обеспечивает зарождение внутри различных видов деятельности возможностей для его творческого самоопределения в культуре. К «исконно детским» видам деятельности относятся, наряду с игрой, конструирование, двигательная деятельность, а также различные виды художественной деятельности: изобразительная, театральная, музыкальная, художественно-речевая и др.

Вопросы развития творчества детей в игре, рисовании, музыке (Л. Д. Глазырина, Н. С. Карпинская, Д. Б. Менджеричка, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерина и др.) являются в большей степени разработанными, чем проблема словесного творчества, кото-

рая остается недостаточно исследованной (Н. В. Гавриш).

В психолого-педагогической литературе используются различные термины для обозначения детского творчества в области слова: «словотворчество», «словесное творчество», «литературное творчество», «речевое творчество». Литературное творчество как художественная деятельность в области литературы связано с письменной речью, поскольку литература по сути своей является письменной формой искусства слова. Этот вид творчества в зрелой форме проявляется лишь в подростковом возрасте [18]. Словесное творчество, по определению А. Л. Давидович, в качестве сочинительства определяется как высший уровень речевого творчества, специально организованный, мотивированный процесс создания ребенком произведения в любой речевой форме в соответствии с литературными и языковыми нормами [6]. О. С. Ушакова словесным творчеством называет деятельность, возникающую под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений [19]. Некоторые авторы не разграничивают литературное и словесное творчество [18; 19]. Речевое творчество представляет собой феномен речевой культуры, отражающий уровень психического развития, речевой компетентности, интересов детей, является способом их художественно-эстетического, интеллектуально-творческого развития [6]. Поскольку, речь проявляется и в письменной, и в устной форме, то можно предположить, что речевое творчество включает в себя и литературное, и словесное творчество.

Применительно к детям дошкольного возраста большинством авторов используется понятие «словесное творчество» (С. К. Алексиева, Н. А. Ветлугина, Д. Н. Дубинина, Е. А. Панько, Л. А. Стрельцова, О. С. Ушакова и др.). В нашем исследовании под понятием «словесное творчество» понимается «устное творчество» (Л. С. Выготский) как вид художественного и компонент речевого творчества детей дошкольного возраста [18]. Словесное творчество детей дошкольного возраста выражается в речевых инновациях – словотворчестве (в узком смысле, создание новых слов, неологизмов) и сочинительстве, которое прояв-

ляется в спонтанном и (или) целенаправленном создании творческого продукта поэтического или прозаического жанра.

Проблемой развития детского прозаического творчества в различных его проявлениях занимались А. Л. Давидович, Д. Н. Дубинина, В. А. Краснов, В. Л. Пашко, О. С. Ушакова, А. Е. Шибицкая и др. Словесное творчество – это двуединый процесс: накопление впечатлений в процессе познания действительности и творческая переработка их в словесной форме. В основе словесного творчества, как правило, лежит восприятие произведений художественной литературы и фольклора (Г. Д. Кириллова, О. С. Ушакова, Л. Б. Фесюкова). Установлено, что между восприятием художественных произведений и словесным творчеством существует взаимосвязь: полноценное восприятие является важнейшим условием развития творчества, при этом само восприятие совершенствуется в процессе творчества. Определяющим фактором в формировании словесного творчества является влияние произведений фольклора (А. М. Бородич, О. М. Дьяченко, В. А. Краснова, Л. Е. Стрельцова и др.).

Во-первых, фольклор оказывает воспитательное влияние на личность ребенка, формирует художественные способности, психические свойства, необходимые для такого сложного процесса, как словесное творчество, т. е. создает предпосылки для его возникновения. Во-вторых, он оказывает непосредственное влияние на словесную деятельность ребенка, развивает образную речь, определяет строй и стиль, питает его своим материалом, дает образы, вооружает способом построения повествования. Кроме того, построение сюжета по трем структурным частям: зачин, развитие событий с кульминацией и концовка, является основой для понимания детьми дошкольного возраста логичности и определенной последовательности изложения, основываясь на которые при целенаправленной работе педагога, они создают свои собственные произведения словесного творчества, а затем стремятся правильно выстраивать и высказывания в различных коммуникативных ситуациях со взрослыми и сверстниками. В. А. Сухомлинский отмечал, что «под влиянием чувств, побуждаемых сказочными образами, ребенок учится мыслить слова-

ми» [20, с. 181]. Автор убежден, что, если бы не творчество, не составление сказок, речь многих детей была бы сбивчивой и путанной, а мышление – хаотичным. По мнению В. А. Сухомлинского, другим источником словарного богатства речи и творческих проявлений ребенка являются эстетические чувства, вызываемые восприятием красоты природы. «Красота – кровь и плоть человечности, добрых чувств, сердечных отношений, а чудесная красота природы – путешествие к источникам мышления и речи» [20, с. 35].

Ближе всего к детскому словесному творчеству стоит детское театральное творчество, или драматизация. Наряду со словесным творчеством театральная игровая деятельность представляет самый частый и распространенный вид детского творчества. По мнению Л. С. Выготского, это связано с двумя основными моментами: во-первых, драма, основанная на действии, совершаемом самим ребенком, наиболее близко, действенно и непосредственно связывает художественное творчество с личным переживанием, а во-вторых, драма ближе, чем какой-либо другой вид творчества, связана с игрой и поэтому наиболее синкретична. Особую роль в развитии детского театрального творчества он отводит собственным сочинениям детей [18].

Театрализованные игры – это игры-представления, где в лицах разыгрывается определенное литературное произведение и с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жесты, позы и походка, воссоздаются конкретные образы [21]. В дошкольном учреждении театральная игровая деятельность принимает две формы: когда действующими лицами являются определенные предметы (игрушки, куклы би-ба-бо, фигуры и др.) и когда дети сами в образе действующего лица исполняют взятую на себя роль – это драматизация. Творчество детей в театральной игровой деятельности связано с постижением авторского замысла, с добавлением своего отношения к изображаемым явлениям. Следовательно, театральное творчество детей проявляется в трех направлениях:

1) продуктивное творчество (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета);

2) исполнительское творчество (речевое, двигательное);

3) оформительское (обстановка, декорации, костюмы и т. д.).

Таким образом, театральное творчество – это интегрированный вид деятельности, который включает элементы игровой (принятие «игровой позиции», деятельность с кукольными персонажами и т. д.), художественно-речевой (передача знакомого текста, придумывание нового и т. п.), изобразительной (конструирование, рисование, дизайн, оформление декораций и т. д.).

Театрально-игровое творчество способствует развитию художественных способностей, познавательного потенциала, психических процессов и ценностных качеств личности. При целенаправленном руководстве процессом детского театрального творчества со стороны взрослого оно содействует совершенствованию художественно-образных исполнительских умений, таких как выразительное исполнение небольших монологов и более развернутых диалогов, умение находить адекватные характеру героя интонацию, силу голоса, мимику и изменять их в соответствии с развитием сюжета, умение слышать своих партнеров, своевременно вступать в общий ход действия, умение сопереживать и видеть связь между настроением героя и особенностями вербальной и невербальной выразительности и др. [22].

Кроме того, театральное творчество тесно связано с развитием эмпатии и «эмоционального мышления» (Т. Ю. Азарина, Т. М. Марданова, Е. А. Панько), которое включает в себя восприятие и оценку эмоций, понимание и анализ их, применение эмоционального знания, эмоциональную поддержку размышления. Для театрализованной деятельности характерны произвольная и произвольная эмоциональная экспрессия и эмоциональные действия, которые выражаются в мимике (выразительные движения лица), пантомимике (выразительные движения тела). Использование пиктограмм способствует усвоению детьми графического изображения эмоциональных состояний, что является предпосылкой развития у детей умения видеть эмоциональное состояние окружающих людей и учитывать их в коммуникативном процессе. Также у детей развиваются способности де-

монстрировать собственные эмоции, используя для этого выразительные движения лица (мимику) и тела (пантомимику), а также свои голосовые возможности.

В играх-драматизациях ребенок использует готовые образцы выразительного, художественного повествования. Но это не слепое копирование, художественное слово развивает образность речи, питает ее своим содержанием, осуществляется «переход от речи по перенятию к собственной продуктивной речи» [23].

Музыка – едва ли не единственный вид искусства, доступный восприятию ребенка с раннего детства. В. А. Сухомлинский справедливо заметил, что «музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего – воспитание человека». Особенно значимо в этом процессе музыкальное творчество, которое, по результатам исследований Б. М. Теплова, Н. А. Ветлугиной, И. Л. Держинской и др., вполне отвечает потребностям и возможностям ребенка дошкольного возраста. Детское музыкальное творчество связано с импровизациями в различных видах музыкальной деятельности: импровизационная драматизация песен, придумывание движений и композиций танцев, самостоятельное создание образов персонажей в музыкальных играх-драматизациях и т. д. Творческие задания на придумывание, например, грустной песенки Аленушки, которая заблудилась в лесу, или танца лисы, или сочинение песенки-импровизации диалога медведя и лисы и т. д. способствуют развитию у детей умения с помощью речевых и песенных интонаций, пластических возможностей своего тела отразить специфику образа. К тому же непосредственно сами высокохудожественные музыкальные произведения посредством музыкального образа развивают эмоциональную отзывчивость и обогащают мир эмоциональных переживаний детей (Н. А. Ветлугина, И. Л. Держинская, Г. П. Новикова). Музыка расширяет их представления о чувствах человека, появляющихся в реальной жизни, что очень важно для развития перцепции и эмпатии как важных составляющих коммуникативной культуры.

Детское творчество – это творчество синкретичное, т. е. такое, в котором отдельные виды искусства еще не расчленены и не специализированы. Для него характерно со-

единение различных видов искусства в одном целом художественном действии. Ребенок сочиняет и представляет то, о чем он рассказывает, он рисует и одновременно рассказывает о том, что он рисует. Ребенок драматизирует и сочиняет словесный текст своей роли. Самоценность процессов детского творчества особенно ярко проявляется в том, что моменты вспомогательные, как, например, рисование сочиненной сказки, приобретает для детей значение ничуть не меньшее, чем сама сказка [18].

В процессе художественного творчества развиваются многие важные психические функции ребенка, особенно активно – ведущее новообразование дошкольного периода – воображение, лежащее в основе творчества. В современной психолого-педагогической литературе накапливается все больше и больше данных, убеждающих: творческое развитие ребенка может обеспечить психологическую готовность к школе, чем что-либо иное (В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Е. Г. Нестерова).

Таким образом, художественно-творческая деятельность детей обладает мощным потенциалом развития личности ребенка в целом и коммуникативной культуры в частности, так как:

1) художественное творчество основано на восприятии художественных произведений, что дает ребенку возможность приобщиться к ценностям человеческой культуры, ее выдающимся образцам. Произведения искусства обогащают эмоциональную сферу детей, способствуют зарождению выразительных образов в детском творчестве;

2) синкретизм художественно-творческой деятельности позволяет целостно, всем богатством потенциальных средств воздействовать на формирование личности ребенка, в том числе и на формирование у него основ коммуникативной культуры;

3) овладение определенными умениями, средствами выразительности в различных видах художественной деятельности под руководством взрослого, способствует и совершенствованию коммуникативных умений (умения сопереживать, умения выразительно передавать содержание сообщений, умения использовать образные средства, умения строить логичные последовательные высказывания, умения слушать), и

обогащению набора используемых детьми средств и способов коммуникации;

4) диалогическая форма общения со взрослыми и сверстниками на разных этапах творческой деятельности позволяет формировать у детей умение чередовать говорение и слушание, овладевая ролями коммуникатора и реципиента.

Заключение

1. Коммуникативная культура ребенка старшего дошкольного возраста – это личностное образование динамического характера, представляющее собой не отдельную черту личности, а ее интегральное качество, которое состоит из комплекса эмоциональных, интеллектуальных и характерологических свойств, которые выражаются в культуре говорения, культуре слушания и эмоциональной культуре и дают ребенку возможность планировать и осуществлять процесс коммуникации.

2. Одним из эффективных средств формирования основ коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста является художественно-творческая деятельность. Применение этого вида деятельности в образовательном процессе способствует, с одной стороны, совершенствованию коммуникативных умений (умения сопереживать, умения выразительно передавать содержание сообщений, умения использовать образные средства, умения строить логичные последовательные высказывания, умения слушать и др.), с другой стороны, обогащению набора используемых детьми средств и способов коммуникации. Диалогическая форма общения со взрослыми и сверстниками на разных этапах творческой деятельности позволяет формировать у детей умение чередовать говорение и слушание, овладевая ролями коммуникатора и реципиента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абашина, Н. Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. Н. Абашина ; Юж. Федер. ун-т. – Ростов н/Д, 2009. – 27 с.
2. Дубинина, Д. Н. Социально-бытовые народные сказки как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста / Д. Н. Дубинина // Пралеска. – 2014. – № 8. – С. 14–16.
3. Дубинина, Д. Н. Этика словесного творчества. Социально-бытовые народные сказки как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста / Д. Н. Дубинина // Пралеска. – 2014. – № 4. – С. 7–9.
4. Кумова, И. А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / И. А. Кумова ; Рост. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 2004. – 25 с.
5. Проняева, С. В. Формирование коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / С. В. Проняева ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1999. – 23 с.
6. Давидович, А. Л. Развитие речевого творчества старших дошкольников : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / А. Л. Давидович. – Мозырь : Белый ветер, 2014. – 104 с.
7. Пашко, В. Л. Условия развития метафорической речи детей старшего дошкольного возраста / В. Л. Пашко // Пралеска. – 2015. – № 10. – С. 15–20.
8. Лашкова, Л. Л. Воспитание культуры речи у старших дошкольников средствами народной педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Л. Л. Лашкова ; Шадр. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2000. – 22 с.
9. Маришук, Л. В. Психология : пособие / Л. В. Маришук, И. С. Ивашко, Т. В. Кузнецова ; под науч. ред. Л. В. Маришук. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесей, 2011. – 764 с.
10. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 496 с.

11. Андреева, Г. М. Социальная психология : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению специальности «Психология» / Г. М. Андреева. – Изд. 5-е, испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 362 с.
12. Каган, М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
13. Соколов, Э. В. Смысл и культура человеческого общения / Э. В. Соколов // Духовное становление человека. – Л. : Знание, 1972. – С. 100–124.
14. Венгер, Л. А. Психология : учеб. пособие / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Политиздат, 1988. – 336 с.
15. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
16. Садовская, В. С. Основы коммуникативной культуры : учеб. пособие для студентов вузов / В. С. Садовская, В. А. Ремизов. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 206 с.
17. Дохойн, А. М. Необходимость формирования коммуникативной культуры студентов / А. М. Дохойн // Пед. образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 93–95.
18. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
19. Ушакова, О. С. О словесном творчестве детей / О. С. Ушакова // Художественное творчество и ребенок : монография / Н. А. Ветлугина [и др.] ; под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 111–114.
20. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Минск : Нар. асвета, 1981. – 168 с.
21. Фурмина, Л. С. Возможности творческих проявлений старших дошкольников в театрализованных играх / Л. С. Фурмина // Художественное творчество и ребенок : монография / Н. А. Ветлугина [и др.] ; под ред. Н. А. Ветлугиной. – М. : Педагогика, 1972. – С. 87–99.
22. Панько, Е. А. О театральной деятельности старших дошкольников и ее значении / Е. А. Панько // Пралеска. – 2015. – № 1. – С. 20–28.
23. Караманенко, Т. Н. Кукольный театр – дошкольникам / Т. Н. Караманенко, Ю. Г. Караманенко. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

REFERENCES

1. Abashina, N. N. *Pedagogichieskaja poddierzka razvitija kommunikativnoj kul'tury dietiej starshego doshkol'nogo vozrasta v kul'turno-igrovom prostranstvie doshkol'nogo uchriezhdienija* : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.07 / N. N. Abashina ; Juz. fiedier. un-t. – Rostov n/D, 2009. – 27 s.
2. Dubinina, D. N. *Social'no-bytovyje narodnyje skazki kak sriedstvo razvitija kommunikativnykh umienij dietiej doshkol'nogo vozrasta* / D. Dubinina // Pralieska. – 2014. – № 8. – S. 14–16.
3. Dubinina, D. N. *Etika sloviesnogo tvorchiestva. Social'no-bytovyje narodnyje skazki kak sriedstvo razvitija kommunikativnykh umienij dietiej doshkol'nogo vozrasta* / D. N. Dubinina // Pralieska. – 2014. – № 4. – S. 7–9.
4. Kumova, I. A. *Vospitanije osnov kommunikativnoj kul'tury dietiej 6-go goda zhizni* : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.07 / I. A. Kumova ; Rost. gos. pied. un-t. – Rostov n/D., 2004. – 25 s.
5. Proniajeva, S. V. *Formirovanije kommunikativnykh umienij dietiej starshego doshkol'nogo vozrasta* : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.07 / S. V. Proniajeva ; Shadr. gos. pied. in-t. – Yekatierinburg, 1999. – 23 s.
6. Davidovich, A. L. *Razvitije riechievogo tvorchiestva starshih doshkol'nikov : posobije dlja pedagogov uchriezhdienij doshk. obrazovanija* / A. L. Davidovich. – Mozyr' : Bielyj vietier, 2014. – 104 s.
7. Pashko, V. L. *Uslovija razvitija mietaforicieskoj riechi dietiej starshego doshkol'nogo vozrasta* / V. L. Pashko // Pralieska. – 2015. – № 10. – S. 15–20.
8. Lashkova, L. L. *Vospitanije kul'tury riechi u starshih doshkol'nikov sriedstvami narodnoj pedagogiki* : avtorief. dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.07 / L. L. Lashkova ; Shad. gos. pied. in-t. – Yekatierinburg, 2000. – 22 s.
9. Marishchuk, L. V. *Psihologija : posobije* / L. V. Marishchuk, I. S. Ivashko, T. V. Kuzniecova ; pod nauch. ried. L. V. Marishchuk. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск : Тесеј, 2011. – 764 с.

10. Vviedienije v psihologiju / pod obshch. ried. prof. A. V. Pietrovskogo. – M. : Akadiemija, 1996. – 496 s.
11. Andriejeva, G. M. Social'naja psihologija : uchieb. dlja studentov vyssh. uchieb. zaviedienij, obuchajushhihsia po napravlienu spetsial'nosti «Psihologija» / G. M. Andriejeva. – Izd. 5-e, ispr. i dop. – M. : Aspekt Press, 2009. – 362 s.
12. Kagan, M. S. Mir obshchienija: problema mezhsbjektnyh otnoshenij / M. S. Kagan. – M. : Politizdat, 1988. – 319 s.
13. Sokolov, Ye. V. Smysl i kul'tura chieloviechieskogo obshhienija / Ye. V. Sokolov // *Dukhovnoje stanovlienije chielovieka*. – L. : Znanije, 1972. – S. 100–124.
14. Viengier, L. A. Psihologija : uchieb. posobije / L. A. Viengier, V. S. Mukhina. – M. : Politizdat, 1988. – 336 s.
15. Leont'jev, A. A. Psihologija obshhienija / A. A. Leont'jev. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Smysl, 1997. – 365 s.
16. Sadovskaja, V. S. Osnovy kommunikativnoj kul'tury : uchieb. posobije dlja studentov vuzov / V. S. Sadovskaja, V. A. Riemizov. – M. : VLADOS, 2011. – 206 s.
17. Dokhojan, A. M. Nieobhodimost' formirovanija kommunikativnoj kul'tury studentov / A. M. Dokhojan // *Pied. obrazovanije i nauka*. – 2010. – № 2. – S. 93–95.
18. Vygotskij, L. S. Voobrazhenije i tvorchiestvo v dietskom vozrastie: psihologichieskij ocherk : kn. dlja uchitielia / L. S. Vygotskij. – 3-e izd. – M. : Prosvieshchienije, 1991. – 93 s.
19. Ushakova, O. S. O sloviesnom tvorchiestvie dietiej / O. S. Ushakova // *Khudozhestviennoje tvorchiestvo i riebronok : monografija* / N. A. Vietlugina [i dr.] ; pod ried. N. A. Vietluginoj. – M. : Pedagogika, 1972. – S. 111–114.
20. Suhomlinskij, V. A. Sierdce otdaju dietiam / V. A. Suhomlinskij. – Minsk : Nar. asvieta, 1981. – 168 s.
21. Furmina, L. S. Vozmozhnosti tvorchieskih projavlienij starshih doshkol'nikov v tieatralizovannyh igrakh / L. S. Furmina // *Khudozhestviennoje tvorchiestvo i riebronok : monografija* / N. A. Vietlugina [i dr.] ; pod ried. N. A. Vietluginoj. – M. : Pedagogika, 1972. – S. 87–99.
22. Pan'ko, Ye. A. O tieatral'noj diejatel'nosti starshih doshkol'nikov i jejo znachienii / Ye. A. Pan'ko // *Pralieska*. – 2015. – № 1. – S. 20–28.
23. Karamanienko, T. N. Kukol'nyj tieatr – doshkol'nikam / T. N. Karamanienko, Yu. G. Karamanienko. – M. : Prosvieshchienije, 1982. – 191 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.04.2021

УДК 159.923.2

Мария Степановна Ковалевич

канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Maria KovalevichCandidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
of the Brest State A. S. Pushkin Universitye-mail: soc-ped@brsu.brest.by**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Рассматриваются методологические подходы к исследованию проблемы личностно-профессионального развития будущего специалиста. За основу взята предложенная И. В. Блаубергом и З. Г. Юдиным многоуровневая схема методологии. В качестве теоретической аргументации концептуальных оснований организации личностно-профессионального развития будущего специалиста выступают философская антропология, дуализм, аксиология, акмеологический, личностно-ориентированный и кластерный подходы, которые соответствуют синергетическим представлениям об открытости, нелинейности и неравновесности самоопределяющейся и самореализующейся личности, как системы.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, профессионализация, методология, дуализм, синергетика, акмеология, аксиология, антропология, самоактуализация.

**Personal and Professional Development of the Future Education Specialist:
Research Methodology**

The article discusses the methodological approaches to the study of the problem of the personality-professional development of the future specialist. As the basis of the proposed I.V. Blauberg and Z.G. Judine multi-level scheme of methodology. As theoretical argument of the conceptual foundations of the organization of the personality-professional development of the future specialist, the philosophical anthropology, dualism, axiology, acmeological, personal-oriented and cluster approaches that correspond to synergistic ideas about openness, nonlinearity and non-equilibrium of self-determining and self-realizable personality as systems are opened.

Key words: personal and professional development, professionalization, methodology, dualism, synergistics, acmeology, axiology, anthropology, self-actualization.

Введение

Профессиональная деятельность – основная форма активности субъекта, одна из важнейших сфер самореализации специалиста в сфере образования, предоставляющая ему возможность удовлетворять многообразную гамму потребностей, реализовать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного карьерного статуса. Не случайно она все более привлекает внимание исследователей.

Профессиональное развитие сегодня понимается как развитие личности в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности и исследуется на философском, общенаучном, конкретно-научном и методическом уровнях. Для решения проблемы личностно-профессионального развития будущего специалиста и вытекающих из нее задач требуются адекватные научно-методологические подходы исследования. В этом вопросе имеет смысл опираться на предло-

женную И. В. Блаубергом и З. Г. Юдиным многоуровневую схему методологии.

Первый уровень исследования – **философская методология**. Философский уровень может быть представлен философской антропологией, дуализмом, аксиологией (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Р. Декарт, Т. И. Фролов, Р. Г. Лотце, Ф. Ницше).

Философско-антропологическое учение (В. С. Библер, Н. А. Бердяев, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер) выступает как мировоззренческая основа решения проблемы личностно-профессионального развития. Принцип антропоцентризма в педагогике предусматривает обращение к субъективности человека, к пониманию его жизни как самосозидания, его развития как самоопределения и саморазвития. В педагогической антропологии стратегическая роль образования реализуется через педагогическую

поддержку личности в ее самоопределении и саморазвитии.

Учение философской антропологии о человеке понимает его как самоценную, творческую и свободную личность. Самым ценным качеством человека является его принципиальная незавершенность, открытость миру, к возможному действию, способность и обязанность делать выбор. Поэтому педагогическая поддержка личностно-профессионального развития – это деятельность, связанная с созданием условий для самоопределения и саморазвития личности, обеспечением для нее свободы выбора, возможностей свободного и творческого действия. Идея самосозидающего человека, открытого для всех возможностей, – центральная идея философской антропологии. Сущность человека – в развитии, в постоянном духовном преобразовании самого себя, в самовоспитании. «Линия, которая ведет от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [1, с. 683]. Так С. Л. Рубинштейн формулирует концепцию личности как субъекта жизни, раскрывает деятельность сущность личности. Человек сам создает условия жизни и свое отношение к ним. Субъектом жизни человек становится по мере своего развития. Личность своим ответственным отношением к жизни дает ей направление и движение, преодолевает обстоятельства, ситуации, сражается, отстаивает высший жизненный смысл. Способность возвыситься, самоопределиваться в отношении к целостному ходу жизни и есть проявление субъекта жизни. Успех в жизни зависит от того, может ли стать человек субъектом собственной жизни, ее хозяином.

Свою концепцию жизни С. Л. Рубинштейн сформулировал так: «Только та жизнь является настоящей, которая осуществляется, строится самим человеком... Человек становится субъектом и в том смысле, что он вырабатывает способ решения жизненных противоречий, осмысливая свою ответственность перед собой и людьми за результаты такого решения» [2, с. 351]. Большую роль в создании собственной профессиональной судьбы играет ответственность как воплощение принципиального отношения к жизни. Ответственность проявляется

в свободе выбора, в осмыслении права на его и возможность его отстоять.

Таким образом, формирующаяся личность перестает быть явлениям только обусловленным, она становится тем, что сама начинает обуславливать. Процесс развития личности и ее свободы происходит в единстве с развитием ее сознания и самосознания. С этого момента каждый человеческий поступок приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни, с этого момента, собственно, и «встает проблема ответственности в моральном плане, ответственности за все сделанное и за все упущенное» [2, с. 352].

Диалектическое понимание развития личности как движение от прошлого к будущему позволило С. Л. Рубинштейну определить сущность человеческой свободы: человек есть существо, которое имеет проект. «Проект он потому, что в нем существование предшествует сущности, в нем нет готовой сущности, он сам ее создает, сам из себя что-то создает, отсюда его сущность – свобода» [2, с. 36]. Будущее, настоящее и прошлое взаимосвязаны.

Сущность педагогической поддержки заключается в том, чтобы показать развивающейся личности все богатство жизни, счастье собственной наиболее полной самореализации даже в трудных условиях. Педагогическая поддержка – это борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия. Жизненный путь – это не только движение человека вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности, достижение личностного совершенства. А личность в качестве субъекта жизни выступает как ее организатор, формирует позицию и «линию своей жизни» согласно своему проекту, в соответствии со своими склонностями, стремлениями, стилем жизни. Чем больше человек продумывает, осмысливает свою жизнь, чем больше он стремится ее организовать, определить направление, тем более уникальной, ценной, творческой она становится.

В рамках нашего исследования представляет интерес такое понятие, как *дуальное обучение*. Дуализм (лат. *dualis* – двойственный) – философское учение, исходящее

из признания равноправности и несводимости двух основных начал универсума – материального и духовного, физического и психического, тела и души. Выделяют дуализм:

1) гносеологический, подчеркивающий противоположность двух способов рассмотрения бытия;

2) онтологический, настаивающий на гетерогенности и принципиальной несводимости двух субстанций;

3) антропологический, подчеркивающий противоположность души и тела.

Основателем дуализма как философского учения считается Р. Декарт. Новый термин предполагал наличие и взаимодействие материального и духовного начала как в мире, так и в человеке. Российский философ Т. И. Фролов считает, что дуализм в противоположность монизму – это учение, в котором материальная и духовная субстанции являются равноправными началами. Исходным мотивом дуализма часто является попытка примирения материализма и идеализма [3].

По мнению ученых, исследовавших область системной организации профессионального образования на основе методологического принципа дуальности (В. В. Землянского, С. П. Романова, А. Шелтена, К. В. Штратмана, Д. Ойлер, Г. Куча, Х. Штегман), основным системообразующим фактором дуального обучения является институт социального партнерства. При четкой дифференциации интересов и обязанностей каждого партнера ведущая роль, по мнению исследователей, отводится работодателю.

В. В. Землянский, Я. В. Канакин под дуальным обучением понимают инновационную форму организации профессионального обучения, предполагающую согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер в подготовке кадров определенного уровня и профиля в соответствии с потребностями конкретного предприятия. При этом, общность целей образовательного учреждения и производства заключается в результатах обучения – подготовке компетентных специалистов определенной квалификации, обладающих определенными социально профессиональными характеристиками [4].

Аксиология (др.-греч. ἀξία – ценность, λόγος – слово, учение) – теория ценностей, раздел философии, учение о ценностных

ориентациях личности. В учении подчеркивается важнейшая роль ценностей в личностном и профессиональном развитии. Определение человеком себя в обществе имеет в виду самоопределение относительно социокультурных ценностей. Жизнь имеет смысл, если она посвящена реализации ценностных целей. Поиск смысла жизни – поиск ценностей [5, с. 66].

В контексте аксиологического подхода личностно профессиональное развитие – это результат смены личностных ориентаций на основе жизненного опыта под воздействием социокультурных детерминантов. Оно предусматривает соотношение ценностной основы с внутренними потенциальными возможностями личности и ориентацией на общественные потребности.

Второй уровень исследования – общенаучный. Переход к демократическому и гуманистическому образованию, наполнение содержания образования общечеловеческими ценностями и личностными смыслами актуализирует необходимость перевода образовательного процесса в режим развития и саморазвития, при котором задействуется синергетический самоорганизационный потенциал личности. В связи с этим особое значение в науке приобрел *синергетический подход*, а идеи синергетики используются почти во всех ее областях. В результате синергетика как наука стала новой парадигмой современной постиндустриальной науки. Теоретико-методологические основания исследования проблемы личностно-профессионально развития студенческой молодежи разработаны нами в контексте синергетической теории функционирования и развития неравновесных систем, а этот процесс представлен как природно-искусственный, изоморфный, бинарный.

Синергетическая модель профессионализации обнаруживает и изучает процессы внутренней активности, самодвижения и саморазвития личностной системы, не всегда и не всецело контролируемые педагогом и часто противостоящие его целевым установкам. В связи с этим *эффективность организации профессионального становления будущего специалиста зависит не столько от силы и величины педагогического воздействия, сколько от его соответствия внутренним тенденциям развития личности и своевременности применения.* Ре-

шающую роль в этом процессе играет взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и студента в построении и осуществлении профессиональной перспективы.

Личностная самоорганизация – наиболее сильный механизм, разворачивающий наши педагогические усилия в сторону, часто далекую от заранее спланированных педагогических целей. Без принятия во внимание как ее положительных, так и отрицательных воздействий на процесс профессионального становления вряд ли будет в дальнейшем возможна выработка адекватных решений по построению траектории личностно-профессионального развития.

На наш взгляд, синергетическая модель, будучи дополнительной к равновесным моделям профессионализации, способна служить связующим звеном между ними и концепцией, ориентированной на развитие в состоянии неустойчивости, максимальным выражением которой является точка бифуркации.

Диалогическая сущность синергетики способствует продуктивному использованию ее аппарата при исследовании процессов самоопределения и самореализации, а педагогические концепции авторов личностно ориентированного образования помогают реализации синергетического принципа самоактуализации, что означает способность человека «постоянно превосходить себя» (Поппер), «достигать предела человеческих возможностей» (Маслоу).

Таким образом, используя методологические возможности синергетики и психолого-педагогической науки, педагог может плодотворно решать задачи профессионализации современного специалиста в современной ситуации. Синергетический стиль мышления, в свою очередь, может быть платформой для открытого творческого диалога между педагогом и студентами, имеющими различные творческие установки и взгляды на мир (Е. Н. Князева).

Описанные положения делают возможным перенос акцента на собственную активность самоопределяющейся и самореализующейся личности. Именно активность позволяет рассматривать процесс профессионализации в рамках субъект-субъектных отношений. Таким способом может быть доказана целесообразность и эффективность

действия закономерностей синергетического знания на эффективность процесса профессионализации личности будущего специалиста.

Реализация потенциала личностной самоорганизации определяется по тому, насколько полно каждый студент раскрыл заложенные в нем задатки, творческие способности, интересы, потребности, и насколько все это способствует процветанию общества.

Ориентация на человека и его потребности, создание условий, обеспечивающих оптимальное развитие личности каждого, мотивация на эффективную самоуправляемую индивидуальную и коллективную деятельность, учитывающую непредсказуемый характер поведения личности в точке бифуркации, передача полномочий, предоставление каждому права самостоятельно принимать, реализовывать решения о профессиональном выборе и способах профессионализации нести за них ответственность – такова суть самоорганизационного подхода к профессиональному становлению будущего специалиста.

Самоорганизационный потенциал личности представлен творческими возможностями и способностями к самоактуализации. Психолого-педагогическая проблема состоит в его раскрытии и реализации. В результате появляется возможность реального использования шансов личностной самоорганизации в осуществлении профессионального самоопределения и самореализации, создания благоприятных условий для постоянного синергетического эффекта на всех этапах профессионального становления. Поэтому задача педагога заключается в поддержке и инициировании процессов личностной самоорганизации, активизации процессов личностного и профессионального роста.

У современных педагогов появилась возможность, проявляя лучшие личностные и профессиональные качества, вывести самоопределяющуюся личность из кризиса, который неизбежен в профессиональном самоопределении в нынешних условиях нестабильности. Талантливый, творческий педагог может играть роль своеобразного аттрактора, того неожиданного компонента системы, который, оказываясь способным, придавая личности дополнительные им-

пульсы неравновесности, способствующие возникновению ситуации неопределенности, сомнений, раздумий, отсутствия единого решения относительно способов профессионального становления, перевести ее в состояние развития и саморазвития. Из сочетания творческого потенциала с самоорганизационным складывается потенциал успеха в профессиональном становлении, который следует интерпретировать в качестве предпосылки успешной профессиональной деятельности в будущем.

Новый подход к организации процессов профессионализации будущих специалистов состоит в том, что высшая школа рассматривается как открытая социально-педагогическая система, действующая в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов: создание условий для развития личности, способной к самоопределению, самоактуализации и самореализации. Саморазвитие, самоорганизация, самоопределение – условия успешной профессионализации будущего специалиста. А синергетический подход к организации процесса профессионализации является наиболее приемлемым в современных условиях неопределенности и нестабильности.

В основе действия самоорганизующихся систем лежат следующие важнейшие принципы и характеристики:

Во-первых, это открытые системы: процесс профессионализации будущего специалиста, развитие карьерного процесса происходит под влиянием разнообразных факторов (экономических, социальных, правовых). Существует целая система обеспечения профессионального образования. Эта система в составе вузовских педагогов, психологов, кураторов, медицинских работников, руководителей предприятий, ответственных за создание оптимальных условий

на этапе упреждающей профессиональной адаптации. В результате деятельности указанных служб создается та свободная информация, которая в процессе активной самостоятельной профессиональной деятельности присваивается adeptом и уже в связанном виде представляет его информационную программу.

Во-вторых, это динамическая система, содержание которой не остается постоянным, а зависит от уровня развития личности как субъекта труда. В современных исследованиях карьера представлена как длительный процесс, в котором выделяют ряд этапов или стадий.

На основании полноты профессионального опыта и особенностей его использования выделяют следующие стадии профессионализации личности в цикле овладения человеком одной профессией [6].

На рисунке стадии профессионализации изображены ступеньками, стрелками показано типичное направление развития слева направо. Переход с предыдущей стадии на новую сопровождается ростом профессионального опыта. Длительность прохождения каждой стадии может варьировать в зависимости от сложности профессии, а также от мотивации, способностей и случайных жизненных обстоятельств. Если человек добровольно или вынужденно меняет профессию (а это может случиться на любом этапе его профессиональной жизни), он возвращается опять на этап оптации.

Оптантист – человек, выбирающий профессию, карьеру; это потенциальный субъект труда. Типичные проблемы данной стадии: принятие решений в ситуации неопределенности, выбор не только профессии, профессионального учебного заведения, но и образа жизни, связанного с будущей профессией.

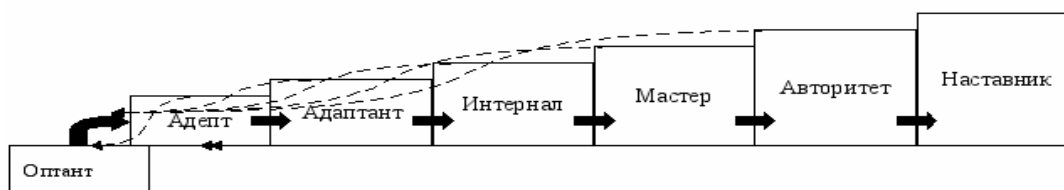


Рисунок. – Стадии профессионализации (по Е. А. Климову)

Адепт – человек, обучающийся в профессиональном учебном заведении, ос-

ваивающий азы профессиональных знаний и умений, а также присваивающий систему

профессиональных ценностей, свойственную для сообщества профессионалов. Типичные проблемы этой стадии для психологов связаны с совершенствованием программы и методов профессионального обучения, подходов в рамках профессионального воспитания. Для самих адептов – это проблемы оптимального усвоения программы обучения, выбор специализации в рамках вузовской специальности, проба сил и накопление первоначального профессионального опыта, ориентация в возможностях трудоустройства после окончания вуза, техникума, колледжа.

Адаптант – человек, который находится в начале самостоятельной профессиональной деятельности и должен приспособиться к трудовому коллективу и организационной культуре учреждения (социальная адаптация), к сложностям профессиональных задач и ситуаций (профессиональная адаптация), к своей профессиональной роли, ее включению в систему личностных смыслов, потребностей и мотивов, что может потребовать изменений и себя, своей системы ценностей, образа «Я» (личностная адаптация). Психологи службы работы с персоналом на предприятиях могут диагностировать специфические трудности адаптации новых работников, намечать индивидуализированные программы оптимизации процессов социальной, профессиональной и личностной адаптации, чтобы по возможности сократить этот период и способствовать более быстрому и субъективно более легкому становлению человека интерналом.

Интернал – человек, освоивший профессиональные задачи среднего уровня сложности. Этот период может длиться достаточно долго и не перейти в стадию мастера, так как не все люди склонны к ежедневному выполнению сложных задач. Психологи могут способствовать оптимизации функционального состояния субъекта труда, находящегося на данной стадии развития. В этот период могут проявиться противоречия, конфликты, кризисы развития, преодолеть которые способны помочь психологи.

Мастер – человек, овладевший вершинами профессионального мастерства, умеющий выполнять самые сложные профессиональные задачи. На этой стадии актуальны проблемы профессионального развития, обусловленные кризисами, противопо-

речиями, возможны проявления профессиональной дезадаптации.

Авторитет – человек, достигший квалификации мастера и, кроме того, обладающий неформальными лидерскими качествами, умеющий убеждать, оказывать влияние на коллег по труду.

Наставник – человек, владеющий вершинами мастерства, имеющий потребность передать свой опыт другим людям, реально осуществляющий роль учителя, инструктора по отношению к новым работникам. Если человек всю жизнь проработал в одной профессии и эта стадия совпадает с периодом поздней зрелости (после 50 лет), типичны проблемы, обусловленные снижением профессиональных возможностей, психофизиологических функций, характерные для этого возраста.

В-третьих, это функционально активная система, способная к переключениям между разнообразными типами поведения при изменении внешних условий. Задача педагога в современных изменяющихся условиях перевести эти потенциальные характеристики в актуальное состояние. Способность личности к переключениям в соответствии с новыми ситуациями приобретает сегодня характер профессионального качества.

В-четвертых, это вероятностная система. Построенный будущим специалистом проект его индивидуального профессионального сценария является только общей моделью, которая содержит более-менее реальные варианты, один из которых может быть реализован. Возможен и непрогнозируемый сценарий под влиянием «дополнительной информации». «В связи с исключительной многообусловленностью, “нестандартностью” любых ситуаций в обществе, в мире труда, профессий и высоким уровнем неопределенности возможных исходов из нестандартных ситуаций, принципиально невозможно заранее предвосхитить весь трудовой жизненный путь человека. Любая попытка считать вполне законченным, «неприкасаемым» имеющееся представление о будущем (пока еще неосуществленном!) профессиональном пути не может считаться разумной и обоснованной» [6, с. 377].

В-пятых, важнейшим условием самоорганизации является эффект локализации – актуализация вполне определенного сценария профессионального развития из спектра

возможных, которые содержит в себе любая нелинейная система. Благодаря нелинейности и неравномерности в такой системе на определенных стадиях возникает возможность сверхбыстрого развития процесса, что выражается в возникновении «режима с обострением».

В-шестых, это ориентирующаяся система, поскольку в ней вероятностный характер развития сочетается с детерминирующим фактором: сознательным отбором информации, ее сопоставлением с собственной информационной программой. А это и есть ориентация. Система как бы «сама себя выбирает» в качестве своего будущего существования. Человек становится тем, кем он может и должен стать.

В-седьмых, это целенаправленная в будущее система. И такая ее направленность влияет на современное состояние системы и делает будущее все более очерченным и структурированным.

В-восьмых, это самоорганизующаяся система, поскольку она имеет специальные самоуправляемые механизмы (СУМ): акцептор действия, канал обратной связи. Они обеспечивают прием информации, ее переработку и осмысление, создание новой информационной программы, перевод свободной информации в связанную. СУМ обеспечивает так же гомеостаз системы – относительное динамическое постоянство, адаптивность в процессе взаимодействия личности с социальной средой за счет усвоения ценностей среды, а также преобразования среды в соответствии с условиями и целями действий. Таким образом, внешняя неупорядоченность и хаотичность синергетического процесса профессионального становления внутренне закономерна и системна.

В-девятых, это операционально-замкнутая система, развивается путем естественного дрейфа (непрерывного развития собственного поведения, которое система осуществляет во имя самосохранения под воздействием флуктуаций среды). Отсюда возникает новое видение процесса профессионального становления: если принятое студентом решение о выборе собственной траектории профессионального развития кажется профконсультанту нерациональным, то необходимо интерпретировать поведение будущего специалиста в такой ситуации как тенденцию сбросить свою иден-

тичность. Поэтому планирование и управление процессом профессионального становления и развития – это не инженерная задача, а эволюционная возможность педагогической поддержки адепта.

В связи с вышесказанным, синергетика требует осмысления целей, содержания, технологии конкретного этапа профессионализации самоопределения. Решения личности на определенном этапе профессионализации нельзя оценить как хорошие или плохие, они существуют и получают смысл в череде человеческих поступков. Поэтому оценки шагов будущего специалиста на пути профессионального становления должны быть согласованными, обдуманно, как сбалансированный всемирный процесс самоорганизации. В них не должна игнорироваться случайность, так как она может сыграть большую роль в синергетическом процессе профессионального становления. Педагог-профконсультанту необходимо понимать место и смысл каждого штриха в согласованном когерентном поведении подрастающего человека.

Исходя из синергетических представлений о процессе профессионального становления попытаемся сформулировать некоторые советы вузовскому профконсультанту:

1. Не нужно стремиться спрогнозировать весь жизненный профессиональный сценарий личности в деталях, достаточно организовать только несущие конструкции системы (такой несущей конструкцией в системе профессионального становления является самосознание личности), после чего динамика системы вынесет нас туда, куда мы стремимся. В связи с этим нет необходимости планировать на далекую перспективу все детали профессионального пути выпускника вуза, нужно обозначить только главную жизненную перспективу и роль профессиональной деятельности в ее осуществлении, определить главные способы и средства достижения поставленной цели, в которые жизнь внесет свои коррективы.

2. Постоянный поиск, что дает возможность наблюдать за движением личности к собственному оптимальному развитию и самоорганизации. Примером такого поискового, эвристического взаимодействия может быть организация практической «пробы и сил» в области будущей профессио-

нальной деятельности во время педагогических практик.

3. Стимуляция решений, которые увеличивают количество альтернативных возможностей, организация условий для их апробации на трудном жизненном пути.

4. Создание положительного психологического микроклимата, способствующего формированию оптимистического отношения к необходимости планирования своего будущего, убеждению в необходимости максимальной самореализации в профессиональной деятельности.

5. Формирование способности самостоятельно определять, строить свою жизненную профессиональную судьбу и нести за нее ответственность.

6. Активизация профессионального самосознания студента, его психологическая и профессиональная поддержка.

7. Педагогическая поддержка студента в процессе соотнесения им своих внутренних ресурсов и требований профессии, актуализация его субъектного опыта.

Таким образом, синергетический подход дает нам возможность по-новому посмотреть на процесс профессионального становления, оптимально организовать педагогическую поддержку адепта на определенном этапе профессионализации. При эвристической организации процесса педагогической поддержки роль случайностей, допущенной ошибки перестает быть пугающей, они становятся союзниками эволюции системы профессионального становления.

Так синергетика преодолевает кризис классической теории профессионализации, построенной на принципах авторитарной линейной педагогики, и помогает создать модель эффективной организации процесса профессионализации будущих специалистов на основе принципов самоорганизации, открытости, нелинейности, неустойчивости. Высшей целью педагогической организации с позиций синергетической концепции является обеспечение условий для жизнеутверждающего становления будущего специалиста как субъекта труда и будущей профессиональной деятельности.

Третий – конкретно-научный – уровень методологии представлен личностно-ориентированным (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, И. С. Якиманская), акмеологическим (Б. Г. Ананьев,

О. С. Анисимов, Г. С. Альтшуллер, Н. Ф. Вишнякова, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс) и кластерными подходами (М. Портер, С. Р. Древинг, М. Ю. Барышников, И. И. Чиннова, А. В. Симонов, А. И. Жук, А. В. Торхова).

В основе *личностно-ориентированного подхода* признание человека в нестабильном и слабо прогнозируемом мире не до конца познаваемым, учет его индивидуальности, самобытности, самооценности, развитие его не только как коллективного субъекта, но и как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом». Личность будущего профессионала – не только субъект профессионализации, но и субъект определяющий, приоритетный. Ориентация на личность (личностная центрированность) – это поддержка взрослого человека в раскрытии и развитии его склонностей и способностей, которые помогут ему постепенно выявлять, ставить и решать собственные, в том числе и профессиональные, проблемы в непредвиденных обстоятельствах и отвечать за собственные решения.

Акмеологический подход основную функцию определяет как обогащение, развитие личности со всеми ее характерными качествами, способностями и ресурсами, формирование веры в возможность и необходимость собственной реализации, понимания смысла жизни.

На данном уровне теоретико-методологическую основу исследования также составляют: *кластерный подход* в профессиональном образовании; исследования, раскрывающие проблемы социального партнерства и управления качеством образования в профессиональной школе; исследования рынка образовательных услуг. Кластерные модели, основанные на интеграции образования, бизнеса и производства, сегодня востребованы обществом. Они позволяют устранять дублирование в подготовке кадров, более рационально использовать финансовые ресурсы, научно-методический и кадровый потенциал, материально-техническую и учебно-лабораторную базу и обеспечивают выход качества профессионального образования на более высокую ступень. Они способны к интеграции в целях получения синергетического эффекта от открытого взаимодействия и роста инновационной активности. Специфическая особен-

ность кластера – синергетическая природа. Она выражает себя в достижениях, доказывающих, что объединение усилий кампаний, образующих кластер, дает значительно больший эффект, чем была бы сумма результатов, полученных ими по отдельности. Таким образом, кластер можно определить как «систему взаимосвязанных фирм и организаций, ценность которой как единого целого превышает простую сумму составных частей» [7]. Вполне понятно, что синергетические эффекты от кооперации создают благоприятные условия для личностно-профессионального развития.

Четвертый уровень исследования – методический – представлен технологией перевода идеальных теоретических установок в практические операции по организации процесса профессионализации будущих специалистов. На этом уровне используются модели-предписания и технологические карты последовательности реализации дидактических предписаний на соответ-

ствующих этапах профессионализации: мотивационном, диагностическом, эвристическом, практико-прогностическом, рефлексивно-оценочном этапах.

Заключение

Таким образом, в качестве теоретической аргументации концептуальных оснований организации личностно-профессионального развития будущего специалиста в области образования выступают философская антропология, дуализм, аксиология, акмеологический, личностно-ориентированный и кластерный подходы, которые соответствуют синергетическим представлениям об открытости, нелинейности и неравновесности самоопределяющейся личности как системы. При этом свою специфику имеют педагогические профессии, которую необходимо учитывать при организации педагогической поддержки будущих специалистов этого направления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 713 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
3. Введение в философию : учеб. пособие для вузов / авт. коллектив: И. Т. Фролов [и др.]. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2003. – 623 с.
4. Землянский, В. В. Теоретические аспекты дуальной целевой подготовки специалистов / В. В. Землянский, Я. В. Канакин // *Вопр. соврем. науки и практики. Ун-т им. В. И. Вернадского*. – 2015. – № 1 (37). – С. 104–110.
5. Фокина, Т. П. Концепция жизни и роль философской теории в ее формировании / Т. П. Фокина // *Социальные функции философии* / под ред. И. Я. Лойфмана, Р. Р. Москвиной, И. И. Субботина. – Свердловск : Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького, 1981. – С. 66–79.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
7. Грошев, А. Р. Функциональное пространство кластерных инициатив / А. Р. Грошев, Н. В. Пелихов // *Вопр. инновац. экономики*. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 411–418.

REFERENCES

1. Rubinstein, S. L. *Osnovy obshchiej psikhologii* / S. L. Rubinstein. – SPb. : Pitier, 2001. – 713 s.
2. Rubinstein, S. L. *Problemy obshchiej psikhologii* / S. L. Rubinstein. – M. : Piedagogika, 1976. – 416 s.
3. *Vviedeniye v filosofiju / Uchiebnoje posobije dlia vuzov* / avt. kollektiv: I. T. Frolov [i dr.]. – 3-je izd., pierierab. i dop. – M. : Riespublika, 2003. – 623 s.
4. Ziemlianskij, V. V. *Tieorietichieskije aspiekty dual'noj celievoj podgotovki spicialistov* / V. V. Ziemlianskij, Ya. V. Kanakin // *Vopr. sovriem. nauki i praktiki. Un-t im. V. I. Viernadskogo*. – 2015. – № 1 (37). – S. 104–110.

5. Fokina, T. P. Konceptija zhizni i rol' filosofskoj tieorii v jejo formirovanii / T. P. Fokina // Social'nyje funkcii filosofii / pod ried. I. Ya. Lojfmajana, R. R. Moskvinoj, I. I. Subbotina. – Sverdlovsk : Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo, 1981. – S. 66–79.

6. Klimov, Ye. A. Psikhologija professional'nogo samoopriedielienija : uchieb. posobie dlja stud. vyssh. pied. uchieb. zaviedenij / Ye. A. Klimov. – M. : Akadiemija, 2004. – 304 s.

7. Groshev, A. R. Funkcional'noe prostranstvo klastenykh iniciativ / A. R. Groshev, N. V. Pielikhov // Vopr. innovac. ekonomiki. – 2019. – T. 9, № 2. – S. 411–418.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 24.05.2021

УДК 37.011.33:023.5:025.2

Антонина Чеславовна Милюнец

аспирант 3-го года обучения каф. информационных ресурсов и коммуникаций
Белорусского государственного университета культуры и искусств,
науч. сотрудник отдела научного формирования информационных ресурсов
Белорусской сельскохозяйственной библиотеки имени И. С. Лупиновича
Национальной академии наук Беларуси

Antonina Miliunets

3rd Year Postgraduate Student of the Department of Information Resources and Communications
of the Belarusian State University of Culture and Arts,
Researcher of the Department of Scientific Formation of Information Resources
of the Belarusian Agricultural Library named after I. S. Lupinovich
of the National Academy of Sciences of Belarus
e-mail: 6233302@tut.by

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛОГИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БИБЛИОТЕКАРЯ-КОМПЛЕКТАТОРА**

Представлена и теоретически обоснована модель формирования логистической компетенции библиотечного специалиста, деятельность которого направлена на комплектование библиотечного фонда. Обозначенная модель состоит из трех взаимосвязанных и взаимозависимых блоков: концептуальный, содержательно-методический и результативный. Концептуальный блок включает цель, структурные компоненты, принципы и подходы. Содержательно-методический блок содержит совокупность форм, методов и средств обучения в процессе реализации образовательной программы в условиях дополнительного образования взрослых. Результативный блок отражает критерии, показатели и уровни логистической компетенции библиотекаря-комплектатора. Сформулированы педагогические условия, способствующие эффективному процессу формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора.

Ключевые слова: модель формирования, логистическая компетенция, библиотекари-комплектаторы, педагогика, образование взрослых.

The Model of Formation of Logistic Competence of a Library Specialist

The model of formation of the logistic competence of a library specialist, whose activity is aimed at completing the library fund, is presented and theoretically substantiated. The designated model consists of three interconnected and interdependent blocks: conceptual, substantive-methodological and effective. The pedagogical conditions are formulated that contribute to the effective process of formation of the logistical competence of the librarian.

Key words: formation model, logistics competence, librarian-collectors, pedagogy, adult education.

Введение

Существенные изменения произошли в технологии комплектования фонда библиотеки: видоизменились некоторые основные процессы комплектования библиотечного фонда; стремительно развивается рынок электронных информационных ресурсов (электронные библиотечные системы, е-книги и др.) и т.д. Все эти факторы позво-

ляют применить к комплектованию библиотечного фонда логистический подход и соответственно предписывают принципиально новые подходы к профессиональной деятельности библиотечного специалиста, а также к его обучению. Решением этой задачи является формирование логистической компетенции библиотекаря-комплектатора.

В настоящее время учеными-педагогами и педагогами-практиками рассматриваются разные приемы в построении модели специалиста [1; 2]. В библиотековедении модель специалиста (библиотечного специалиста или библиотечно-информационного специалиста) рассматривается как решение практических и технологических задач и,

Научный руководитель – И. Б. Стрелкова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента и образовательных технологий Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

соответственно, носит прикладной характер [3–5]. При этом И. Н. Доронина, Р. А. Дунаев и А. Н. Черняков предпринимают попытку рассмотреть модель библиотечно-информационного специалиста немного иначе (как аспект стратегического управления современной библиотекой) и подразумевают, что «для выработки стратегических решений управления необходимы библиотечно-информационные кадры, владеющие адекватными современным требованиям нового времени теоретико-методологическими основаниями, выходящими за рамки частнонаучной системы библиотековедения» [6, с. 32]. В конечном итоге модель специалиста как в педагогике, так и в библиотековедении занимает особо важное место и по сути своей представляет перечень специфических знаний и требований к практической деятельности специалиста, которые находят свое отражение в образовательном процессе.

Зачастую в педагогике выделяют два типа моделей – модель деятельности и модель подготовки специалиста [7]. Частичная трансформация некоторых профессиональных обязанностей и функций, возникновение различных видов профессиональной деятельности требуют видоизменения содержательного и технологического аспектов к подходам обучения библиотечного специалиста и в профессиональном образовании в целом. Известно, что профессиональная подготовка характеризуется рядом свойств, а формирование профессиональной компетентности является ее результатом [8]. Модель деятельности специалиста может служить основой моделирования процесса формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора.

В педагогике широко применяется такой метод исследования, как моделирование [8; 9]. Так, Г. В. Суходольский истолковал моделирование как «процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами» [10, с. 21]. Метод моделирования базируется на проектировании модели. Модель в переводе с латинского языка означает «мера, образец, эталон» [11, с. 399].

При построении организационно-деятельностной модели формирования ло-

гистической компетенции библиотекаря-комплектатора мы выделили концептуальный, организационно-методический и результативный блоки (рисунок).

Концептуальный блок является теоретико-методологической основой формирования логистической компетенции библиотечного специалиста и предопределяет сущность организационно-методического и результативного блоков разработанной нами модели, а также включает цель, подходы, принципы и структурные компоненты обозначенной компетенции.

Следующим блоком является **организационно-методический**.

Особая роль в формировании логистической компетенции библиотекаря-комплектатора принадлежит овладению навыком сочетать в себе теоретические знания и практическую подготовленность, собственно комплектование библиотечного фонда со знаниями и опытом в профессиональной практической деятельности, распределять логистические потоки (информационный, документный, финансовый) в соответствии с определенными задачами.

Организационно-методический блок включает содержание и методику формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора в процессе освоения образовательной программы повышения квалификации. Выделенный блок определяет формы организации образовательного процесса, методы и средства обучения.

Разработанная нами образовательная программа повышения квалификации «Современные образовательные технологии формирования логистических компетенций библиотекаря-комплектатора» представляет собой единство таких взаимосвязанных *форм*, как лекция-беседа, деловая игра, практические занятия и контроль. Обозначенные формы организации образовательного процесса в контексте метапредметного подхода позволяют сочетать самостоятельную познавательную деятельность с разнообразными источниками информации, а также эффективно взаимодействовать слушателям с преподавателями курсов и в групповой работе.



Рисунок. – Организационно-деятельностная модель формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора

Выбор *методов обучения* при построении модели обусловлен определенными обстоятельствами и условиями образовательного процесса в системе дополнительного образования взрослых.

В профессиональной научной литературе по педагогике существует разнообразие классификаций методов обучения, из-за чего данный вопрос в научном педагогическом сообществе является дискуссионным, проблемным и в то же время актуальным.

Существующие методы обучения классифицируют по источнику знаний, характеру учебно-познавательной деятельности, дидактическим целям и др. [12, с. 14; 13, с. 10]. Так, Р. С. Пионова выделяет следующие пять групп методов обучения: теоретико-информационные, практико-опера-

ционные, поисково-творческие, самостоятельной работы и контрольно-оценочные [14, с. 118].

Систему методов обучения Р. С. Пионовой объединяют дидактические цели и задачи, знания и умения, совместная деятельность студента и преподавателя [14, с. 118]. Однако данная классификация методов обучения рассчитана на обучение студентов, в то время как наша образовательная программа реализуется в системе дополнительного образования взрослых.

Представители российской педагогической школы Л. Н. Лесохина и Т. В. Шадрина в профессиональном обучении взрослых выделяют ориентирующие и стимулирующие методы и полагают, что в образовании взрослых преимущественная роль

отводится именно взаимодействию слушателя и преподавателя [15, с. 128]. Между тем С. И. Змеёв классифицирует методы обучения взрослых как информационные и проблемные и справедливо отмечает, что слушатель в отличие от студента является «активным равноправным субъектом процесса обучения» [16, с. 21]. По мнению российского ученого-педагога Л. В. Мезенцева, методы обучения взрослых «должны быть адекватными для достижения конкретных целей и задач обучения в соответствии с содержанием обучения и особенностями обучающихся» [17, с. 6].

В образовании взрослых ученые-педагоги выделяют игровые методы (В. В. Гракова, Е. С. Дубровская, М. В. Кудейко, Е. М. Рожнева); активные методы (Т. А. Абрамовских, А. И. Жук, Н. Н. Кошель, Е. В. Крутых, И. Б. Лаптенюк); инновационные методы (В. А. Дороничев, И. А. Ландо), интерактивные методы (Н. Ю. Березкина, Ж. М. Грибанова, О. В. Клезович, И. В. Шеститко, Е. С. Шилова).

Отдавая должное тому, что было сделано учеными-педагогами по классификации методов обучения, мы считаем, что некоторые из перечисленных методов обучения могут быть комплексно использованы при формировании логистической компетенции библиотекаря-комплектатора. При этом они должны быть комплементарными и содействовать формированию логистических знаний, полезных навыков в управлении развитием библиотечного фонда и накоплению практического опыта комплектования библиотечного фонда.

Значимое место в содержательно-методическом блоке разработанной модели занимают *средства обучения*. Авторы учебного пособия «Профессиональная педагогика» [18] под средствами обучения понимают «материальные объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития» [18, с. 242]. Теоретический анализ профессиональной педагогической литературы показывает, что средства обучения рассматривались многими учеными-педагогами.

Так, электронные средства обучения рассмотрены в научных трудах И. А. Карташевой и К. К. Соколовой, О. В. Клезович, Е. Н. Овчинниковой, И. Б. Стрелковой, А. А. Русакова и Т. А. Чернецкой и др.

Отдельные этнометодические аспекты электронных средств обучения раскрыты Д. А. Гарцовой, А. Я. Герасименко, В. Е. Кужаковым, Г. С. Низамутдиновой, Н. М. Румянцевой и др.

Работы Н. А. Долгаевой, Т. С. Назаровой и Е. С. Полат, В. Л. Прохорова, Г. Д. Хадиевой и др. наиболее полно отражают использование технических средств обучения.

С. М. Барановская рассматривает группу печатных средств обучения.

Имеется ряд работ, в которых описываются учебно-производственные средства обучения (Т. С. Назарова, Е. С. Полат), а также средства обучения современными информационными технологиями (А. А. Опрышко, А. Ю. Егорова и др.).

Критерии, показатели и уровни составляют основу *результативного блока* разработанной модели. Задачей данного блока организационно-деятельностной модели формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора является отражение результата – уровня сформированности обозначенной компетенции. *Результатом* реализации модели является повышение уровня логистической компетенции библиотекаря-комплектатора.

Разработанная организационно-деятельностная модель формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора разрешает сформулировать последовательность *педагогических условий* внедрения такой модели в образовательный процесс дополнительного образования взрослых.

1. Проектирование процесса формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора в зависимости от уровня ее сформированности и последовательности формирования структурных компонентов (мотивационного, когнитивного, операционального, деятельностного), что обусловлено теоретическим положением о том, что функционирование системы определяется характером связей между ее компонентами [19].

2. Интенсификация образовательного процесса через реализацию активных и интерактивных методов обучения, проблематизацию обучения в целях формирования структурных компонентов логистической компетенции библиотекаря-комплектатора. Основой этого условия выступает специфика образовательного процесса взрослого обучающегося – опора на опыт обучающегося, обучение через деятельность.

3. Профессиональная компетентность преподавателей, которые обеспечивают образовательный процесс с целью развития логистической компетенции. Данное условие становится возможным, если преподаватели основываются на своем профессиональном опыте, а также владеют технологией организации образовательного про-

цесса взрослого обучающегося, учитывают его индивидуальные особенности.

Заключение

Разработанная в ходе исследования организационно-деятельностная модель формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора представляет собой комплекс взаимозависимых блоков: концептуального, содержательно-методического и результативного.

Содержательные основы концептуального, организационно-методического и оценочно-результативного блоков дают возможность комплексного представления процесса формирования логистической компетенции библиотекаря-комплектатора в единстве ее блоков и структурных компонентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. О моделях деятельности и подготовки специалиста [Электронный ресурс] / В. Сергеев [и др.] // Выс. образование в России. – 2005. – № 8. – С. 159–161. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_9571776_49090402.pdf. – Дата доступа: 19.06.2020.

2. Савельев, А. Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе / А. Я. Савельев, Л. Г. Семушина, В. С. Кагерманьян // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М., 2005. – Вып. 3. – 72 с.

3. Кутькина, О. П. Предпосылки к созданию модели компьютерной компетентности современного библиотечного специалиста в контексте медиаобразования [Электронный ресурс] / О. П. Кутькина, И. Н. Чурикова // Пед. унив. вестн. Алтая. – 2004. – № 2. – С. 18–19. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29883577>. – Дата доступа: 19.06.2020.

4. Абалакова, О. В. Профессиональный стандарт библиотечной деятельности как модель конкурентоспособного специалиста библиотечно-информационной сферы [Электронный ресурс] / О. В. Абалакова, М. Г. Ли // Тр. ГПНТБ СО РАН. – 2013. – № 4. – С. 297–302. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20883789>. – Дата доступа: 19.06.2020.

5. Стрелкова, И. Б. Модель системы формирования кадровых ресурсов вузовских библиотек и педагогические условия ее реализации [Электронный ресурс] / И. Б. Стрелкова // Науч. и техн. библиотеки. – 2008 – № 11. – С. 32–43. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_12875997_81824166.pdf. – Дата доступа: 19.06.2020.

6. Доронина, И. Н. Формирование профессиональной модели библиотечно-информационного специалиста в аспекте дискурсного пространства библиотеки [Электронный ресурс] / И. Н. Доронина, Р. А. Дунаев, А. Н. Черняков // Современ. проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 31. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37395051>. – Дата доступа: 19.06.2020.

7. О моделях деятельности и подготовки специалиста [Электронный ресурс] / В. Сергеев [и др.] // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 159–161. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_9571776_49090402.pdf. – Дата доступа: 19.06.2020.

8. Синкина, Е. А. Моделирование процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров через проектирование содержания общепрофессиональных дисциплин [Электронный ресурс] / Е. А. Синкина. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18960025>. – С. 97–101.

9. Землянская, Е. Н. Моделирование как метод педагогического исследования / Е. Н. Землянская // Преподаватель XXI век. – 2013. – № 3. – С. 35–43.
10. Суходольский, Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.
11. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Совет. Энцикл., 1974. – Т. 16 : МЕЗИЯ – МОРШАНСК. – 615 с.
12. Кадол, Ф. В. Содержание и формы обучения в современной высшей школе : практ. пособие / Ф. В. Кадол. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2018. – 46 с.
13. Колокольникова, З. У. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании : учеб. пособие / З. У. Колокольникова, С. В. Митросенко, Т. И. Петрова. – Красноярск, 2007. – 176 с.
14. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / Р. С. Пионова. – Минск : Выш. шк., 2005. – 303 с.
15. Центры образования взрослых / под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
16. Змеёв, С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие / С. И. Змеёв. – М. : Академия, 2002. – 128 с.
17. Мезенцева, Л. В. Обучение взрослых: о формах и методах [Электронный ресурс] / Л. В. Мезенцева // Нефть и газ Западной Сибири : материалы Междунар. науч.-техн. конф., посвящ. 50-летию Тюм. индустр. ин-та. – Тюмень, 2013. – С. 114–120. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22524194>. – Дата доступа: 19.06.2020.
18. Профессиональная педагогика / редкол.: С. Я. Батышев [и др.]. – М. : Проф. образование, 1997. – 512 с.
19. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. ; Рыбинск, 1993. – 54 с.

REFERENCES

1. O modeliakh diejatiel'nosti i podgotovki spiecialista [Eliكتروнный ресурс] / V. Siergiejev [i dr.] // Vyssheje obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 8. – С. 159–161. – Riezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_9571776_49090402.pdf. – Data dostupa: 19.06.2020.
2. Saviel'jev, A. Ya. Model' formirovanija spiecialista s vysshim obrazovanijem na sovriemennom etapie // A. Ya. Saviel'jev, L. G. Siemushina, V. S. Kagierman'jan // Sodierzhanije, formy i metody obuchienija v vysshej shkole: Analitichieskije obzory po osnovnym napravlienijam razvitija vysshego obrazovanija. – M., 2005. – Vyp. 3. – 72 s.
3. Kut'kina, O. P. Priedposylki k sozdaniju modeli komp'juternoj kompjetientnosti sovriemennogo bibliotiechnogo spiecialista v kontiektie mediabrazovanija [Eliكتروнный ресурс] / O. P. Kut'kina, I. N. Churikova // Pied. univ. vestn. Altaya. – 2004. – № 2. – S. 18–19. – Riezhim dostupa: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29883577>. – Data dostupa: 19.06.2020..
4. Abalakova, O. V. Profiessional'nyj standart bibliotiechnoj diejatiel'nosti kak model' konkurientosposobnogo spiecialista bibliotiechno-informacionnoj sfiry [Eliكتروнный ресурс] / O. V. Abalakova, M. G. Li // Tr. GPNTB SO RAN. – 2013. – № 4. – S. 297–302. – Riezhim dostupa: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20883789>. – Data dostupa: 19.06.2020.
5. Strielkova, I. B. Model' sistemy formirovanija kadrovvykh riesursov vuzovskikh bibliotiek i piedagogichieskije uslovija jejo rializacii [Eliكتروнный ресурс] / I. B. Strielkova // Nauch. i tiekhn. bibliotieki. – 2008 – № 11. – S. 32–43. – Riezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_12-875997_81824166.pdf. – Data dostupa: 19.06.2020.
6. Doronina, I. N. Formirovanije profiessional'noj modeli bibliotiechno-informacionnogo spiecialista v aspikte diskursnogo prostranstva bibliotieki [Eliكتروнный ресурс] / I. N. Doronina, R. A. Dunajev, A. N. Chiernikov // Sovriem. problimy nauki i obrazovanija. – 2019. – № 2. – S. 31. – Riezhim dostupa: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37395051>. – Data dostupa: 19.06.2020.

7. O modeliah diejatiel'nosti i podgotovki spetsialista [Elektronnyj riesurs] / V. Siergiejev [i dr.] // Vyssh. obrazovanie v Rossii – 2005. – № 8. – С. 159–161. – Riezhim dostupa: https://elibrary.ru/download/elibrary_9571776_49090402.pdf. – Data dostupa: 19.06.2020.
8. Sinkina, E. A. Modelirovanije processa formirovanija professional'nyh kompetencij baka-lavrov chierez projektirovanije sodierzhanija obshchieprofessional'nykh discipline [Elektronnyj riesurs] / E. A. Sinkina. – Riezhim dostupa: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18960025>. – S. 97–101.
9. Ziemlianskaja, Ye. N. Modelirovanije kak mietod piedagogichieskogo issliedovanija / Ye. N. Ziemlianskaja // Priepodavatel' XXI vek. 2013. – № 3. – S. 35–43.
10. Sukhodol'skij, G. V. Strukturno-algoritmichieskij analiz i sintez diejatiel'nosti / G. V. Sukhodol'skij. – L. : LGU, 1976. – 120 s.
11. Bol'shaja Sovietskaja enciklopedija / gl. ried. A. M. Prokhorov. – M. : Soviet. Encikl., 1974. – T. 16 : MIEZIJA – MORSHANSK. – 615 s.
12. Kadol, F. V. Sodierzhanije i formy obuchienija v sovriemiennoj vysshej shkole : prakt. posobije / V. F. Kadol. – Gomiel' : GGU im. F. Skoriny, 2018. – 46 s.
13. Kolokol'nikova, Z. U. Tiekhnologija aktivnykh mietodov obuchienija v professional'nom obrazovanii / Z. U. Kolokol'nikova, S. V. Mitrosienko, T. I. Pietrova. – Krasnojarsk, 2007. – 176 s.
14. Pionova, R. S. Piedagogika vysshej shkoly : uchieb. posobije dlia aspirantov pied. spetsial'nostiej uchriezhdienij, obiespiechivajushchikh poluchenie vyssh. obrazovanija / R. S. Pionova. – Minsk : Vysh. shk., 2005. – 303 s.
15. Centry obrazovanija vzroslyh / pod ried. L. N. Lesokhinoj, T. V. Shadrinoj. – M. : Piedagogika, 1991. – 192 s.
16. Zmiejov, S. I. Tiekhnologija obuchienija vzroslykh : uchieb. posobije / S. I. Zmiejov. – M. : Akadiemija, 2002. – 128 s.
17. Mieziencova, L. V. Obuchienije vzroslykh: o formakh i mietodakh [Elektronnyj riesurs] / L. V. Mieziencova // Nieft' i gaz Zapadnoj Sibiri : materijaly Miezhdunar. nauch.-tiekhn. konf., posviashch. 50-lietiju Tium. industr. in-ta. – Tiumien', 2013. – S. 114–120. – Riezhim dostupa: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22524194>. – Data dostupa: 19.06.2020.
18. Professional'nija piedagogika / riedkolio: S. Ya. Batyshev [i dr.]. – M. : Prof. obrazovanie, 1997. – 512 s.
19. Kuz'mina, N. V. Professionalizm piedagogichieskoj diejatiel'nosti / N. V. Kuz'mina, A. A. Rean. – SPb. ; Rybinsk, 1993. – 54 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 24.06.2020

УДК 378.017:316.75(476.7)“2021”

Анна Николаевна Сендер¹, Татьяна Васильевна Соколова²¹*д-р пед. наук, проф., проф. каф. общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания, ректор Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*²*канд. пед. наук, доц., доц. каф. социальной работы, проректор по воспитательной работе Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Anna Sender¹, Tatiana Sokolova²**¹*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Education Disciplines and Methods of Their Teaching, Rector of the Brest State A. S. Pushkin University*²*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Vice-rector for Educational Work of the Brest State A. S. Pushkin University*e-mail: ¹anna_sender@brsu.brest.by; ²sokolovav7@gmail.com**ИДЕОЛОГИЧЕСКАЯ И ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ А. С. ПУШКИНА В ГОД НАРОДНОГО ЕДИНСТВА**

Раскрываются определения понятий «идеология белорусского государства», «идеологическое воспитание». Обоснована значимость культурно-исторической составляющей идеологии белорусского государства в воспитании студенческой молодежи. Представлены направления и формы идеологической и воспитательной работы с обучающимися в контексте реализации университетского плана мероприятий к Году народного единства.

Ключевые слова: идеология белорусского государства, идеологическое воспитание, Год народного единства.

**Ideological and Educational Work with Students of Brest State A. S. Pushkin University
During the Year of National Unity**

The definitions of the concepts «ideology of the Belarusian state», «ideological upbringing» are revealed. The importance of the cultural and historical component of the ideology of the Belarusian state in the upbringing of student youth has been substantiated. The directions and forms of ideological and upbringing work with students in the context of the implementation of the university plan of events for the Year of National Unity are presented.

Key words: ideology of the Belarusian state, ideological upbringing, the Year of National Unity.

Введение

В современной социокультурной ситуации воспитание подрастающего поколения является приоритетной частью государственной политики в области социально-экономического, культурного и национального развития нашей страны. В связи с этим особое значение имеет воспитание молодых людей, постигающих историю своего народа, усваивающих его идеалы и ценности, приобщающихся к его мировосприятию, испытывающих чувства любви к Родине, патриотизма, национальной гордости и достоинства, уважительного отношения к своему государству, его символическому и законодательству. Поэтому идеологическое воспитание, главной целью которого является формирование у молодых людей системы знаний об

основах идеологии белорусского государства, формировании у подрастающего поколения основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности [1], должно осуществляться на всех этапах развития личности и пронизывать все сферы человеческой жизни.

О значимости воспитания современной молодежи, важности формирования у них бережного отношения к традициям белорусского народа, любви к родному краю, говорил Президент Республики Беларусь А. Г. Лукашенко на шестом Всебелорусском народном собрании: «Основной задачей образования является воспитание гражданина... все, кто работает с современной молодежью, должны понимать, что это – качест-

венно новый слой людей, с собственными взглядами и ценностными установками... Важные вехи исторического пути белорусов должны находить отражение в современных проектах, интересных в первую очередь молодежи. Это вопрос сохранения нашей идентичности и суверенитета, что невозможно без понимания своего исторического права быть хозяином на своей земле... у нас есть исконные мировоззренческие основы, которые делают белорусов нацией. Их нельзя потерять» [2].

Особая роль в идеологическом и воспитательном просвещении молодых граждан нашей страны отводится системе образования, где учреждения высшего образования являются одними из важнейших социальных институтов для решения этой задачи. Председатель Совета Республики Н. И. Кочанова отметила: «События, происходящие в мире, в том числе затронувшие в прошлом году и нашу страну, свидетельствуют о целенаправленных попытках использовать молодежь в деструктивных антиобщественных действиях... в связи с этим в своей работе мы должны сделать особый акцент на преемственности традиций, воспитании у молодежи гражданственности, ответственности и патриотизма... необходимо направить кипучую энергию молодежи в созидательное русло» [3].

В целях консолидации общества, сплочения белорусского народа на основе идей суверенитета и независимости страны Указом Президента Республики Беларусь от 1 января 2021 г., № 1 2021 год объявлен Годом Народного единства [4]. «В Год народного единства как никогда важна активная гражданская позиция каждого из нас, от которой зависит будущее государства и белорусского народа», – сказала Н. И. Кочанова [3].

В связи с этим система идеологической и воспитательной работы с молодежью в учреждениях высшего образования нашей страны нацелена на приобщение молодых граждан к традициям своего народа, духовно-нравственным основам поведения; формирование у них чувства любви к своей стране и ответственности за ее будущее; воспитание здоровомыслящих, равнодушных граждан с внутренней патриотической, гуманистической позицией, с осознанием того, что они необходимы своей стране, ответственны за ее судьбу, развитие и процветание.

Культурно-историческая составляющая идеологии белорусского государства

Эффективное развитие белорусского государства невозможно без привлечения граждан к активному участию в жизни страны. Существенную роль в этом процессе играет идеологическая работа, которая выполняет как консолидирующую функцию, обеспечивая связь между государством и отдельной личностью, так и регулирующую, способствуя созданию адекватного вектора развития общества. Идеология как особая форма общественного сознания и важнейший фактор функционирования социума ориентирована на достижение определенного идеологического единства в рамках всего общества [5].

Идеология белорусского государства – это целостная, относительно систематизированная совокупность взаимосвязанных идей, ценностей и представлений, в которых белорусский народ осознает себя и свое положение в окружающей действительности, выражает свои потребности и интересы как единого целого, определяет формы организации своего бытия, формулирует и оправдывает свои цели и устремления и обосновывает пути их достижения посредством использования государственной власти [5]. Наряду с политической, экономической, социогуманитарной составляющей идеологии белорусского государства особенно значимой в деле воспитания молодежи является культурно-историческая.

Культурно-историческую составляющую идеологии белорусского государства образуют представления белорусов о себе как общности. Всю их совокупность можно подразделить на два взаимодополняющих элемента: концепцию белорусской государственности и социокультурные, или традиционные, идеалы и ценности белорусского народа.

Концепция белорусской государственности представляет собой обоснованные интеллектуальной элитой и ставшие достоянием сознания белорусов систематизированные представления о процессе зарождения, становления и развития белорусской общности, формирования ее самосознания, самоопределения себя в качестве особой нации, самоорганизации в суверенное государство, формах отношений с другими народами. Комплекс таких представлений об-

разует смысловое ядро официальной истории данного народа [5].

Культурно-историческую составляющую идеологии белорусского государства образуют социокультурные, или традиционные, идеалы и ценности белорусского народа – это коллективный культурный (духовный) капитал нации, который белорусская общность выработала в ходе своего исторического развития, и которым она отличается от других подобных общностей. Духовный капитал есть ценности нематериального характера, объединяющие людей в единое сообщество не на основе экономического интереса или принуждения с помощью силы, а на основе коллективной памяти и общего социального опыта. Каждый народ непрерывно обогащает свои идеалы и ценности, передает их из поколения в поколение и готов их сообща защищать [5].

Опыт становления и развития белорусской государственности доказал, что единство народа, мир, продуктивное сотрудничество и плодотворное партнерство – лучшие способы достижения цели. В 2021 г. Беларусь отмечает 30-летие государственного суверенитета – свидетельства политической зрелости белорусов.

Исторически сложились основные отличительные особенности белорусского народа и национального менталитета – миролюбие, трудолюбие, веротерпимость, способность с пониманием и сочувствием относиться к чужим бедам. В Беларуси и сегодня мирно сосуществуют 25 конфессий и религиозных направлений, проживает свыше 140 национальностей. Белорусы генетически «запрограммированы» заботиться друг о друге. Единство может быть достигнуто при условии, когда каждый готов оставить свои личные интересы и работать на благо народа в целом. Несомненно, этот дух должен быть врожденным. Идеи народного единства, любви к Родине и человеколюбия основываются на подвижничестве и богатом духовном наследии, оставленном нам известными белорусскими мыслителями К. Туровским, Е. Полоцкой, Ф. Скориной, Я. Купалой, Я. Коласом, В. Короткевичем и др.

В традиционной культуре белорусов широко известна такая форма взаимопомощи, единения людей как толока. В Беларуси традиционно практикуется около десяти

видов толочных работ. В соответствии с хозяйственно-производственными задачами социума, функциональностью толочных работ и их сезонностью толоки могут быть свадебными, жнивными, сенокосными, льяными, докопками и досевками. Созываются толоки и на постройку дома, и на вывоз строительного дерева, на молотьбу.

В обрядах, обычаях, поверьях и песнях толоки находят воплощение существенная грань национального характера белорусского этноса – чувство коллективизма, взаимовыручки, взаимопомощи. С особенной силой эта черта этнопсихологии белорусов проявляется в т. н. окказиональных толоках, связанных с драматическими и трагическими случаями в семье, социуме. В таких случаях соседи, родственники, коллеги собираются и безвозмездно помогают семье, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, отстроить жилье, скосить сеножать, сжать жито [6].

Именно единство белорусского народа стало значимым фактором преодоления военных катаклизмов и ключевым средством достижения побед в непростом XX в.: 1 января 1919 г. – создание БССР; 17 сентября 1939 г. – начало объединения Западной и Восточной Беларуси; 9 мая 1945 г. – Победа в Великой Отечественной войне; 24 октября 1945 г. Беларусь стала государством – учредителем ООН, получив таким образом международное признание в качестве полноправного субъекта международных отношений [7]; 1991 г. стал определяющим в реализации многовековой мечты белорусского народа – независимости и суверенитета.

«Мы, народ Республики Беларусь (Беларуси)», – именно так начинается Конституция, подтверждая тезис о том, что Республика Беларусь – политическое воплощение белорусского народа. Конституция Республики Беларусь – методологическая основа политики и идеологии белорусского государства, а идея народного единства – значимая составляющая ценностной парадигмы Основного Закона и идеологии белорусского государства [8].

Идея народного единства органично применяется к системообразующим признакам белорусского государства:

1. «Территория Республики Беларусь является естественным условием существо-

вания и пространственным пределом самоопределения народа, основой его благосостояния и суверенитета Республики Беларусь», – утверждается в ст. 9 Конституции. Именно на суверенной территории белорусский народ сохраняет свою самобытность и монолитность;

2. Суверенитет и независимость – уникальные политические феномены. «Единственным источником государственной власти и носителем суверенитета в Республике Беларусь является народ», – утверждается в ст. 3 Основного Закона Республики Беларусь. Логически неделимость суверенитета подразумевает единство народа. Конституция запрещает деятельность организаций, которая направлена против суверенитета Республики Беларусь, ее конституционного строя и гражданского согласия. Согласно ст. 79 Президент олицетворяет единство народа [8].

Все годы независимости белорусский народ не просто находился в поиске лучшей модели развития Беларуси, но и на практике внедрял главную ценность – более справедливое мироустройство. Так, Беларусь – единственная страна в Европе и на постсоветском пространстве, которая смогла избежать религиозных и национальных конфликтов. основополагающими принципами социального и государственного развития страны были и остаются гражданский мир, согласие и единство народа.

Содержание идеологической и воспитательной работы с обучающимися в университете в Год народного единства

Идеологическая и воспитательная работа, проводимая с обучающимися в учреждениях высшего образования, предоставляет возможность для студентов овладевать навыками общественной жизни посредством участия в деятельности молодежных объединений патриотической, научной, культурной и спортивной направленности, участвовать в принятии решений посредством студенческого самоуправления, формирует умения гибко взаимодействовать с различными социальными системами и субъектами общества, противостоять негативным явлениям, оказывающим на молодежь пагубное влияние, проявить социальную активность и твердую гражданскую позицию.

В Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина создана система воспитательной работы с обучающимися, которая представлена всеми направлениями идеологической и воспитательной работы (духовно-нравственное, поликультурное, эстетическое воспитание, воспитание культуры быта и досуга, экономическое, трудовое и профессиональное воспитание, гендерное, семейное воспитание, экологическое воспитание, воспитание культуры здорового образа жизни, культуры безопасной жизнедеятельности, социально-педагогическая поддержка и оказание психологической помощи обучающимся, воспитание психологической культуры) и осуществляется с опорой на воспитательные задачи, среди которых: формирование гражданских и патриотических качеств обучающихся, их ценностных ориентаций, развитие социально активной творческой личности студента, формирование общей культуры обучающегося. Идеологическая и воспитательная работа в БрГУ имени А. С. Пушкина осуществляется структурными подразделениями университета (факультеты, отдел воспитательной работы с молодежью, студенческий и спортивный клубы и др.) и общественными организациями и объединениями молодежи (профсоюзный комитет студентов, первичная организация ОО «Белорусский Республиканский Союз Молодежи» университета, РОО «Белая Русь»).

В Год народного единства особое внимание уделяется гражданско-патриотическому воспитанию студенческой молодежи, которое направлено на воспитание гражданина-патриота, обладающего важнейшими духовно-нравственными ценностями, личностными и профессионально значимыми качествами, способного проявить их в интересах общества и государства; молодого человека с активной гражданской позицией, национальным самосознанием, уважающего культуру, традиции белорусского народа, готового активно служить своей стране.

Гражданско-патриотическое воспитание молодежи осуществляется в общей системе нравственного воспитания, на основе формирования моральных ценностей личности. Это реализуется путем формирования нравственного образа жизни: в процессе учебы, в формировании личных и обще-

ственных интересов, достойного поведения в обществе, уважительного и требовательного отношения к членам своего коллектива, готовности в оказании помощи своим товарищам по учебе, безвозмездном оказании помощи другим людям, проявлении преданности и принципиальности, выработки дисциплинированности, ответственности, активной жизненной позиции.

Согласно республиканскому плану мероприятий по проведению в 2021 г. Года народного единства в Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина разработан и утвержден ректором университетский план мероприятий по проведению в 2021 г. Года народного единства (далее – План). Содержание Плана включает в себя мероприятия, направленные на объединение, сплочение студентов университета общими добрыми делами, формирование у них корпоративной культуры, толерантности, умений конструктивно выстраивать межкультурный диалог при общении с иностранными обучающимися, работать в команде.

План представлен следующими разделами:

1. Мероприятия по консолидации общества, сплочению белорусского народа на основе идей суверенитета и независимости страны. В рамках данного направления реализуются мероприятия, направленные на:

1) *формирование у молодежи чувства уважения к государственным символам Республики Беларусь (Дню Конституции Республики Беларусь: «Конституция Республики Беларусь – основной закон страны» (открытый микрофон: «Конституции Беларуси: история и современное состояние» – конкурс презентаций); Дню единения народов Беларуси и России: беседа-диалог «Беларусь и Россия – мы друг другу верны», фильмогруппа «Беларусь и Россия: путь единения»; Дню Победы: информдосье «Уроки мужества и патриотизма», конкурс чтецов «Мы знаем о войне лишь понаслышке!»), открытый конкурс патриотической песни «Молодежь и время: подвиг во имя будущего»; Дню Государственного герба и Государственного флага Республики Беларусь: круглый стол «Государственная символика – важнейший признак суверенитета страны», аукцион знаний «Исто-*

рия государственных символов Беларуси»; Дню всенародной памяти жертв Великой Отечественной войны: дидактическая гостиная «А завтра была война...», кинолекторий «Дети войны»; Дню Независимости Республики Беларусь: конкурс проектов «Наследие белорусского народа – опора для формирования патриотизма», конкурс творческих работ «Каб любіць Беларусь нашу мілую...»; Дню знаний: информационный семинар «Любимые места родного края», фотовыставка в социальной сети «В Контакте» «Достижения белорусской науки», торжественная линейка первокурсников, посвященная началу учебного года и др.). Активное участие студентов в этих мероприятиях способствует формированию у них чувства национального самосознания на основе государственной идеологии, уважения к родной земле, истории, культуре и традициям, единения белорусского народа, готовности сообща решать проблемы и достигать наилучших результатов в различных сферах жизни.

2) *ознакомление молодежи с достижениями Республики Беларусь в социально-экономической, научной, спортивной, культурной сферах.* В данном направлении в университете профессорско-преподавательским составом и студенческим научным обществом организуются научно-практические конференции университетского, регионального и республиканского уровней: «Беларусь и славянский мир в интеллектуальном контексте времени», «Образовательная среда как фактор формирования общей и профессиональной культуры личности», «Профессиональное сопровождение развития личности», «Семья в современных социокультурных условиях: воспитательный аспект», «Физическая культура, спорт для всех, здоровье детей и молодежи» и др. Организуются встречи, интернет-форумы с участием руководства университета, представителей органов государственного управления, работников различных отраслей экономики и социальной сферы, ветеранов войны и труда. В БрГУ имени А. С. Пушкина ежегодно проводятся регулярные встречи ректора со студентами по факультетам, студенческим активом различных категорий (активом БРСМ, профкома студентов, советом студенческого самоуправления, старостатом иностранных обучающихся-

ся, именными стипендиатами и перспективным кадровым резервом и др.) в формате «открытый диалог». Целью таких встреч является прежде всего построение открытого диалога с обучающимися, предоставление возможности студентам задать руководителю университета интересующие их вопросы и получить на них компетентные ответы. В 2020/21 учебном году они прошли в новом формате, когда ректор приходила на факультеты, в учебные группы студентов и общалась с ними по вопросам реализации государственной молодежной политики в нашей стране, развития высшего образования, формирования у молодых людей качеств гражданина и патриота, развития в Беларуси студенческого спорта; профессионального становления будущих специалистов, их трудоустройства; адаптации обучающихся к образовательному пространству университета, успеваемости, проживания в общежитии; выявления и дальнейшего решения проблемных вопросов студентов. Такие встречи, с одной стороны, помогают студентам разобраться во многих проблемах, понять, что в университете и в нашей стране созданы благоприятные и безопасные условия для их личностного развития и профессионального становления. С другой стороны, ректор университета может увидеть, что именно волнует обучающихся, проанализировать реальные проблемы студентов, скорректировать работу структурных подразделений университета для их решения.

Проводятся встречи представителей власти и правоохранительных органов с обучающимися и сотрудниками университета: в 2020/21 учебном году – с председателями Брестского облисполкома и горисполкома и их заместителями, начальником УВД Брестской области, прокурорами Брестской области и г. Бреста, министром образования Республики Беларусь и его первым заместителем, начальником УИОС, пресс-секретарем МВД Республики Беларусь и др.

Выступая на научных конференциях, участвуя во встречах, обучающиеся получают и анализируют достоверную информацию по вопросам социально-экономического развития нашей страны, учатся логично излагать свои мысли, приобретают опыт публичных выступлений, развивают

этику делового общения, совершенствуют ораторское мастерство.

3) *повышение правовой грамотности и правовой культуры студенческой молодежи* в университете осуществляется посредством реализации комплекса мероприятий: межфакультетский диспут «Мы граждане Республики Беларусь»; дискуссионная площадка «Правовое обеспечение устойчивого развития белорусского общества»; обучающий семинар «Права и обязанности граждан Республики Беларусь»; урок правовой грамотности в общежитиях студенческого городка «Законодательство и права человека» и др. Особенно интересен опыт работы в данном направлении волонтерского отряда «Юность», созданного на юридическом факультете. Члены волонтерского отряда проводят занятия по правовой тематике с учащимися учреждений среднего общего образования г. Бреста, а также со студентами других факультетов университета: «Общественные объединения и их роль в жизни молодежи», «Локальные акты университета»; «Культура безопасного поведения студентов в Интернете»; «Защита прав студентов» и др. Работа студентов-волонтеров по принципу «равный обучает равного» способствует не только повышению уровня правового сознания и правовой культуры студенческой молодежи и учащихся школ г. Бреста и Брестской области, профилактике правонарушений среди детей и молодежи, но и формированию умений, навыков, опыта профессиональной деятельности будущих юристов, развитию у них аналитических и коммуникативных способностей.

4) *формирование гражданственности и патриотизма, уважительного отношения к истории, традициям белорусского народа*. Данное направление работы представлено как традиционными так и новыми формами идеологической и воспитательной работы со студентами: межфакультетская научно-практическая студенческая конференция, посвященная 76-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне «Актуальные проблемы воспитания гражданственности и патриотизма современной молодежи»; межфакультетский студенческий семинар «Трудовой подвиг народа в годы Великой Отечественной войны»; республиканская научно-практическая конференция «Этнос в контексте научной парадигмы»;

конкурс проектов «Традиции и современная культура Беларуси»; заочное путешествие «Зямля мая, зямля бацькоў святая...»; открытый университетский конкурс чтецов «Таямніцы слова і думкі»; литературно-музыкальная гостиная «Мова мая, я з табой у жыцці шчасце маю...»; интерактивная перемена «Мой родны кут»; книжная выставка в общежитиях студенческого городка «Мая зямля, мая Радзіма – Беларусь»; открытый диалог «Чернобыльская молитва». Системная, целенаправленная работа в данном направлении позволяет сформировать у студенческой молодежи чувство патриотизма, выраженное в отношении к Родине, где человек родился, воспитывался, своей стране, где реализует себя как личность; своему народу, делам и традициями которого гордится и их приумножает, а также стремление совершать дела и поступки на благо Родины.

5) *формирование духовно-нравственных качеств личности студентов, социальной активности, умений работать в команде, навыков конструктивного общения* осуществляется в рамках организации волонтерского движения в университете, которое объединяет обучающихся всех факультетов на основе добровольного и бескорыстного желания помогать тем, кто нуждается в помощи. В БрГУ имени А. С. Пушкина традиционно активно осуществляется добровольческая деятельность постоянными волонтерскими отрядами, созданными на каждом факультете (всего 24 отряда), действует Академия добровольчества и Совет волонтеров. Деятельность волонтерских отрядов направлена на развитие волонтерского движения в университете, оказание помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации, обеспечение личностного и профессионального роста волонтеров, формирование у них нравственных и профессионально значимых качеств, инициативы, социальной активности, профессиональной направленности личности. Студенты-волонтеры университета ежегодно проводят марафоны добра по сбору средств для детских домов семейного типа, больниц, реабилитационных центров, организуют информационные встречи со студентами и школьниками по профилактике табакокурения, наркомании, распространения ВИЧ-инфекции, проводят акции и праздники для детей-сирот, лиц с

особенностями психофизического развития, квест-представления для учащихся школ города и др. Так, Академия добровольчества внедряет технологии клоунотерапии в работу с детьми с особенностями психофизического развития, способствующие гуманизации процесса излечения и реабилитации, улучшению качества жизни людей, привнесению положительных эмоций в социальный контекст здоровья и др. При поддержке Белорусского общества Красного Креста реализуется социальный проект «Школа первой помощи». Целью проекта является популяризация идей добровольческого труда среди студенческой молодежи, содействие приобретению практического опыта студентов-волонтеров в сфере оказания первой неотложной помощи людям путем систематической работы санитарной дружины университета. Практико-ориентированный волонтерский отряд «Лингва» факультета иностранных языков осуществляет языковое сопровождение различных мероприятий и переводческие услуги на различных мероприятиях как международного, так и республиканского, областного и городского уровнях и др. Ежегодно в университете проходит фестиваль волонтерских отрядов «Волонтерство – на благо общества», который объединяет неравнодушных молодых людей. В рамках этого фестиваля отряды встречаются, чтобы обменяться опытом работы, определить перспективы для дальнейшего развития, обратить общее внимание на проблемы, которые решают волонтеры. Программа фестиваля включает мастер-классы, дискуссии, семинары, благотворительные акции, награждение активистов добровольческой деятельности и т. д. Участие обучающихся в волонтерском движении придает молодежной инициативе и активности социально позитивный характер, обеспечивает интериоризацию гуманистических ценностей, формирует профессиональную направленность (профессиональные намерения, определяющие цель жизнедеятельности, мотивационную сферу, обеспечивающую аргументированный выбор сферы труда и профессии, а также интересы и склонности как стартовую основу дальнейшего развития профессиональных способностей) и профессионально значимые качества (эмпатия, толерантность, ответственность, коммуникабельность и др.),

устойчивость убеждений, а также способствует освоению социального опыта, конструктивному взаимодействию в молодежных коллективах, сотрудничеству с различными социальными институтами.

Серия мероприятий по формированию основополагающих ценностей молодежи проходит ко Дню пожилых людей: информ-дайджест «Внимание и забота – основа белорусской государственной политики», диалог, посещение ветеранов факультетов с оказанием им помощи на дому «Наш долг – помощь ближнему», благотворительная акция в общежитиях студенческого городка «Милосердие без границ»; ко Дню матери: акция «Позвоните маме!», творческий вечер «Мама – главное слово в нашей судьбе»; ко Дню студента: час вопросов и ответов «Этический кодекс студента УО «БрГУ имени А. С. Пушкина», интерактивный тренинг «Нравственные ценности в структуре личностных компетенций специалиста», дискуссия «Нравственность как основа единства общества» и др. Также широкий отклик среди обучающихся имеют такие мероприятия, как дискуссия «Любовь, добро, толерантность», фильмо-группа «Социальные проблемы в современном кино», информ-коктейль «Этика поведения молодежи друг с другом», семинар-тренинг «Культура общения в семье», кураторский час «Формула семейного счастья. Профессиональные династии университета», конкурс проектов «Спасем планету вместе» и др.

б) *формирование здорового образа жизни студенческой молодежи* в университете осуществляется на регулярной основе через реализацию спортивных мероприятий (первенства университета по весеннему легкоатлетическому кроссу и силовому троеборью; турниры по легкоатлетическим метаниям и спортивной акробатике; фестиваль спорта и здоровья «Старт поколений», спортивный праздник «Физкульт-Ура!» и др.). С целью формирования у студентов системы знаний о значении здоровья в жизни человека и практических умений применять здоровьесберегающие стратегии поведения в повседневной жизни в университете реализуется программа «Формирования здорового образа жизни обучающихся университета» совместно с Государственным учреждением здравоохранения «Брестская об-

ластная больница». В рамках сотрудничества университета и Брестской областной больницы для студентов организуются встречи с врачами больницы по вопросам сохранения и укрепления репродуктивного здоровья, организации правильного питания, отказа от вредных привычек; проводятся спортивные праздники и соревнования и др. Благодаря такому взаимодействию обучающиеся осознают ценность здоровья, у них формируется ответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих.

2. Мероприятия по расширению конструктивного диалога в обществе и вовлечению в него молодежи, целью которых является формирование у молодых людей системы знаний о реализуемой государством политике по развитию страны, мерах социальной поддержки и повышению уровня благосостояния населения. В рамках данного направления со студенческой молодежью в университете организуются круглые столы, открытые диалоги, с участием представителей республиканских органов государственного управления, местного самоуправления, должностных лиц правоохранительных органов, зарегистрированных общественных организаций по актуальным вопросам развития страны и регионов. Проведены научно-практические конференции университетского и республиканского уровней «Личность и социум: проблемы взаимодействия», «Образовательная среда как фактор формирования общей и профессиональной культуры личности», «Лидерский потенциал современной учащейся молодежи: проблемы и пути развития» и др.

Новой формой идеологической и воспитательной работы с молодежью в данном направлении стали диалоговые площадки, где все участники являются субъектами деятельности, взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, оценивают свое поведение и действия других. Так, в БрГУ имени А. С. Пушкина организованы диалоговые площадки «О недопустимости героизации нацизма», «Государственная молодежная политика в Республике Беларусь: реализация и перспективы», «Участие и вовлечение в массовые мероприятия небезопасно», «Итоги VI Всебелорусского народного

собрания, их значение в деятельности студенческого самоуправления», «Беларусь и Россия: путь единения», «В символах государства – история моего народа» и др.). Организация диалоговых площадок позволяет студенческой молодежи анализировать представляемую информацию, способствует изменению и осознанному усвоению безопасных моделей поведения в различных жизненных ситуациях.

С целью реализации государственной молодежной политики в сфере нравственного и патриотического воспитания молодежи, развития гражданско-патриотического мировоззрения, созидательной общественно-политической активности обучающихся университета, пропаганды ценностных оснований белорусского народа и государства в БрГУ имени А. С. Пушкина действует дискуссионный клуб гражданско-патриотической направленности «Диалог», в рамках которого со студенческой молодежью организуются научно-практические семинары «Геополитические условия обеспечения национальной безопасности», «Информационная безопасность как составляющая национальной безопасности Республики Беларусь», «Конституция Республики Беларусь – ценностная парадигма белорусского государства», «Победа в Великой Отечественной войне – значимый фактор становления и развития белорусской государственности»; серии лекториев, круглых столов «Гражданское общество и государство»; дискуссии, практикумы «Нравственность как основа единства общества», «Разговор – спор – конфликт: как взаимодействовать с теми, кто с тобой не согласен» и др.

3. Мероприятия по укреплению межконфессионального мира и межнационального согласия, направленные на построение межкультурного диалога со студентами, усвоение студентами – иностранцами норм и ценностей новой окружающей действительности и будущей профессиональной среды, формирование у иностранных студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы, а также организацию продуктивного досуга иностранных обучающихся во внеучебное время, активизацию их участия в общественной жизни университета.

Идеологическая и воспитательная работа с иностранными обучающимися в

БрГУ имени А. С. Пушкина направлена на организацию максимального взаимодействия студентов – иностранных граждан и белорусских студентов, которая осуществляется на всех уровнях в учебное и во внеучебное время. На уровне факультетов, отдела воспитательной работы с молодежью, отдела международных связей, студенческого и спортивного клубов, студенческого городка в рамках поликультурного воспитания широко используются возможности воспитательных мероприятий в контексте формирования у студенческой молодежи равного положительного отношения к родной и иноязычной культуре, уважения к национальным традициям и истории студентов зарубежья; межкультурной толерантности. Так, с целью вовлечения иностранных студентов в общественную и культурную жизнь университета, города, республики проводятся совместные с белорусскими обучающимися мероприятия. Среди них праздничное шествие и митинг в Мемориальном комплексе «Брестская крепость-герой» ко Дню Победы советского народа в Великой Отечественной войне, фестиваль творчества студентов 1-го курса «Арт-сессия», фестиваль студенческого творчества «Студенческая весна», в рамках которого – флэш-моб «Танцующий университет» и др. [9].

В университете проводятся массовые мероприятия, отражающие национальные традиции, историю и культуру студентов зарубежья. Наиболее значимое для них – ежегодный Фестиваль иностранных обучающихся «Мы едины, значит мы сильны!», в рамках которого проводится более 50 мероприятий, различных и по форме, и по содержанию: дискуссия «Толерантность как основа межконфессионального мира», круглый стол «Календарь праздников восточных славян и туркмен», «Герои Советского Союза – уроженцы Туркменистана и защитники Брестской крепости» и др. Организованное взаимодействие белорусских и иностранных обучающихся способствует построению межкультурного диалога между студентами, формированию толерантного отношения друг к другу, усвоению студентами – иностранцами норм и ценностей новой окружающей действительности и будущей профессиональной среды, адаптации к условиям организации образовательного процесса, формиро-

ванию у иностранных студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы, а также организации продуктивного досуга иностранных и белорусских обучающихся во внеучебное время, активизацию их участия в общественной жизни университета.

4. Мероприятия по сохранению и популяризации традиций, наследия и исторической памяти белорусского народа, направленные на:

1) *формирование системы знаний у обучающихся об истории и культуре государства и общества, о роли православия в формировании белорусской государственности* (республиканская научно-практическая конференция «Беларусь и славянский мир в интеллектуальном контексте времени», XII республиканская научно-практическая конференция студентов, магистрантов и молодых ученых «Историческая наука: достижения, проблемы, перспективы», региональный научно-практический семинар «Культура Брестчины, Беларуси, Мира в зеркале именованности», встреча представителя Белорусской Православной Церкви со студентами, проживающими в общежитиях студенческого городка, «Современная молодежь и духовное здоровье» и др.). Такие мероприятия сегодня развивают церковно-государственный диалог, формируют представление молодежи об историческом прошлом нашего народа, содействуют недопустимости межконфессиональных противоречий, формируют у студенческой молодежи чувство толерантности к иному мировоззрению и обычаям;

2) *популяризацию исторического наследия, традиций, обрядов, обычаев белорусского народа* (конкурс проектов «Наследие белорусского народа – опора для формирования патриотизма», конкурс творческих работ «Каб любіць Беларусь нашу мілую...», семинар-практикум с посещением музея-усадьбы в д. Скоки Брестского района «Культурное наследие Немцевичей», викторина в общежитии студгородка «Родную мову ведаю, разумею і шаную!», литературный вечер в общежитии студгородка «К сокровищам родного слова», оформление книжной выставки в общежитии студгородка «Промні асветніцтва», конкурс проектов туристических событийных меро-

приятий «Традиции и современная культура Беларуси» и др.);

3) *популяризацию традиционных семейных ценностей среди студенческой молодежи, формированию ответственного отношения к созданию семьи и будущему родительству* (социальный проект «Клуб молодой семьи», вечер вопросов и ответов в общежитии студгородка «Счастливая семья – счастливая страна», круглый стол «Семейные традиции народов мира», межфакультетская студенческая научно-практическая конференция «Семья в современных социокультурных условиях: воспитательный аспект» и др.).

Участие студентов университета в мероприятиях по сохранению и популяризации традиций, наследия и исторической памяти белорусского народа способствуют формированию у них активной гражданской позиции и патриотизма, духовно-нравственных качеств, позитивного отношения к традиционным семейным ценностям и ответственному родительству, профилактике негативных явлений в молодежной среде, вовлечению молодых людей в активную, конструктивную общественную деятельность (волонтерское и студотрядовское движение).

Большое значение в организации идеологической и воспитательной работы с молодежью и реализации университетского Плана мероприятий к Году народного единства имеет студенческое самоуправление. В университете действует целостная, системная работа студенческого самоуправления, созданы все условия для успешной социализации личности студентов в современном обществе, подготовки их к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности, также созданы условия для саморазвития, самовоспитания, самообразования, самосовершенствования будущих конкурентоспособных специалистов, готовых к принятию ответственных решений.

Организация деятельности студенческого самоуправления строится на принципе параллельного действия А. С. Макаренко, в основе которого – требование воздействовать на личность обучающегося не непосредственно, а опосредованно, через весь коллектив. «Параллельное воздействие» заключается в одновременном воздействии педагога на коллектив, а через него и на его

воспитанников. Настоящий коллектив должен иметь общую цель, заниматься разносторонней деятельностью, в нем должны быть органы, направляющие его жизнь и работу. В коллективе должна быть референтная группа (актив), на ценности которой обучающийся ориентируется в поведении. При такой организации взаимодействия воспитателя и воспитанников каждый член коллектива оказывается под воздействием трех сил – педагога, актива и всего коллектива [10]. Так, студенческое самоуправление БрГУ имени А. С. Пушкина является той самой референтной группой (активом), через которую посредством организации встреч, диалоговых гостиных, семинаров педагоги университета воздействуют на весь коллектив студентов и на личность каждого обучающегося.

Студенческое самоуправление университета представлено деятельностью: коллегиальных студенческих органов (*совет студенческого самоуправления университета, старостат иностранных обучающихся университета, штаб трудовых дел университета, совет волонтеров университета, студсоветы общежитий, советы студенческого самоуправления факультетов, старостаты факультетов, студенческое научное общество университета и факультетов*); студенческих общественных организаций и объединений (*профсоюзный комитет студентов университета, профбюро факультетов, комитет ПО ОО БРСМ университета и факультетов, студенческое крыло ПО РОО «Белая Русь», ПО Белорусского общества Красного Креста*); студенческих формирований (*молодежный отряд охраны правопорядка белорусских и иностранных обучающихся, молодежная информационная группа, молонтерские отряды факультетов и общежитий, студенческие отряды университета (педагогические, сервисные, строительные), редколлекции газет, временные творческие коллективы, инициативные группы*).

Деятельность Совета студенческого самоуправления БрГУ имени А. С. Пушкина направлена на организацию представителями студенческого актива идеологической и воспитательной работы с обучающимися; представление интересов студентов по всем вопросам жизнедеятельности университета; анализ состояния дисципли-

ны и успеваемости обучающихся; координацию работы по реализации планов студенческого самоуправления и их утверждению; ходатайство перед руководством университета о поощрении студентов; информирование студентов о работе студенческого Совета.

По инициативе совета студенческого самоуправления организованы мероприятия, направленные на формирование у студентов:

1) гражданственности и патриотизма (уроки мужества в общежитиях «Мы помним тебя, солдат», литературно-музыкальный вечер в рамках встречи с ветеранами войны в Афганистане «Пока мы помним – мы живы», фестиваль «Волонтерство на благо общества», музыкальный видеожурнал «С Днем Победы!» и др.);

2) духовно-нравственной и эстетической культуры личности (межфакультетский конкурс видеопроектов «Мир глазами молодежи», университетская акция «Спешите делать добро», акция по оказанию адресной помощи детям с особенностями психофизического развития «Исполни желание», интерактивное дефиле «Студенческий дресс-код» и др.);

3) формирование профессиональной культуры личности и развитие профессиональных трудовых умений, навыков и компетенций (акции по привлечению студентов в студенческие отряды «Приходите к нам в отряд», «Кірмаш вакансій», информационные послания и сессии «Труд-крут», квест-представления для учащихся школ города «Страна невиданных приключений» и др.);

4) формирование ответственного отношения к созданию семьи (межфакультетский конкурс социальной рекламы «Семья и семейные ценности», деловая игра «В кругу семьи», семинар-брифинг «Здоровые дети – наше будущее» и др.);

5) формирование умений и навыков безопасности жизнедеятельности и применение здоровьесберегающих стратегий поведения в повседневной жизни (живая дискуссия «Психологические основы ЗОЖ», проект «Здоровое поколение» (совместно с Брестским областным центром гигиены, эпидемиологии и общественного здоровья) и др.).

Целенаправленная системная работа структурных подразделений, общественных организаций и студенческого самоуправления университета по формированию у обу-

чающихся гражданственности и патриотизма, духовно-нравственных ценностей, профессиональной направленности отражена в ответах студентов при проведении мониторинга организации идеологической и воспитательной работы с обучающимися. Обучающиеся БрГУ имени А. С. Пушкина демонстрируют идейную убежденность в отношении к своей Родине, выражающуюся через гордость за героическое прошлое и веру в лучшее будущее своей страны, в отношении к традициям и обычаям белорусской культуры, опосредованное стремлением трудиться на благо общества и толерантным отношением к людям различных национальностей и вероисповедания. Так, на вопрос «Каково Ваше отношение к Родине?» подавляющее большинство респондентов (98,8 %) ответили, что желают «видеть страну процветающей»; 99,4 % студентов «испытывают гордость за историю, прошлое Беларуси»; 97,1 % испытывают «гордость за свою Родину»; 98,6 % верят «в будущее своей страны». Интересен тот факт, что главными ценностями в жизни студенты-пушкинцы считают «знание белорусских обычаев, традиций, культуры» (97,7 %); «семейные ценности» (97,2 %); «труд на благо Родины» (96,9 %); «толерантное отношение к людям различных национальностей и вероисповедания» (93,5 %).

Наиболее значимые качества, которыми должен обладать современной молодой человек студенты проранжировали следующим образом: на первое место они отнесли «бережное отношение к семье и семейным ценностям»; далее следуют «уважительное отношение к старшим» и «профессиона-

лизм», «высокая нравственность и гуманизм», «готовность работать с полной отдачей и трудолюбие», «добросовестное отношение к учебной деятельности».

Важнейшими ценностями, определяющими целевые установки и социальное поведение студентов, являются «здоровье», «любовь», «благополучная семья», «стабильность в стране и мире», «профессиональная самореализация», «верные друзья» и др. Наиболее значимыми качествами личности, по мнению студентов, являются «ответственность», «порядочность», «честность», «доброта» и «искренность».

Таким образом, качественная организация идеологической и воспитательной работы со студенческой молодежью в БрГУ имени А. С. Пушкина в Год народного единства способствует формированию у обучающихся активной гражданской позиции, патриотизма, национального самосознания на основе государственной идеологии, правовой, политической и информационной культуры.

Заключение

Созданная в университете система идеологической и воспитательной работы с обучающимися в Год народного единства обеспечивает усвоение студентами общечеловеческих гуманистических ценностей, идеологии белорусского государства, способствует формированию у студенческой молодежи качеств гражданина и патриота своей страны, способного конструктивно участвовать в развитии общества и государства, быть успешными в будущей профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании : 13 янв. 2011 г., № 243-3 : принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г. : одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010 г. / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2011. – 400 с.
2. 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.
3. Наталья Кочанова: в Год народного единства как никогда важна активная гражданская позиция каждого из нас [Электронный ресурс] // Зара над Нёманам : Мостовская районная газета. – Режим доступа: <http://www.mosty-zara.by/ru/news/natalya-kochanova-v-god-narodnogo-edinstva-kak-nikогда-vazhna-aktivnaya-grazhdanskaya-poziciya-kazhdogo-iz-nas.html>. – Дата доступа: 12.05.2021.
4. Об объявлении 2021 года Годом народного единства : Указ Президента Респ. Беларусь, 1 янв. 2021 г., № 1 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим

доступа: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=P32100001&p1=1>. – Дата доступа: 12.05.2021.

5. Актуальные направления идеологической работы в Республике Беларусь / М. Г. Жилинский [и др.]. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 331 с.

6. Ліс, А. С. Веснавая талака: спецыфіка абраднасці, семантыка і паэтычная прырода песеннага суправаджэння / А. С. Ліс // Каляндарна-абрадавая паэзія / А. С. Ліс [і інш.] ; навук. рэд. А. С. Фядосік. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – С. 275–293.

7. Третьяк, С. А. День воссоединения великого белорусского народа в едином Белорусском государстве / С. А. Третьяк // Белорус. ист. обзор. – 2019. – № 1. – С. 143–156.

8. Конституция Республики Беларусь 1994 года : с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г. – Минск : Амалфея, 2005. – 48 с.

9. Сендер, А. Н. Адаптация иностранных обучающихся к образовательному пространству Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина / А. Н. Сендер, Т. В. Соколова // Вестн. Брэсц. ун-та. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2020. – № 1. – С. 163–172.

10. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 334 с.

REFERENCES

1. Kodeks Respubliki Bidelarus' ob obrazovanii : 13 janv. 2011 g., № 243-3 : priniat Palatoj predstavitieliej 2 diek. 2010 g. : odobr. Sovietom Riesp. 22 diek. 2010 g. / Nac. centr pravovoj inform. Riesp. Bielarus'. – Minsk, 2011. – 400 s.

2. Lukashenko, A. G. O jedinstvie, razvitii b niezavisimosti : doklad Priezidenta Alieksandra Lukashenko na shestom Vsiebielaruskom narodnom sobranii / A. G. Lukashenko / SB. Bielarus' siegodnia. – 2021. – № 27 (26 167). – S. 2–19.

3. Natal'ja Kochanova: v God narodnogo jedinstva kak nikogda vazhna aktivnaja grazhdanskaja pozicija kazhdogo iz nas [Elektronnyj riesurs] // Zara nad Niomanam : Mostovskaja rajonnaja gazieta. – Riezhim dostupa: <http://www.mosty-zara.by/ru/news/natalya-kochanova-v-god-narodnogo-edinstva-kak-nikogda-vazhna-aktivnaya-grazhdanskaya-poziciya-kazhdogo-iz-nas.html>. – Data dostupa: 12.05.2021.

4. Ob objavlienii 2021 goda Godom narodnogo jedinstva : Ukaz Priezidenta Riesp. Bielarus', 1 janv. 2021 g., № 1 // Nacional'nyj pravovoj Internet-portal Riespubliki Bielarus'. – Riezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=P32100001&p1=1>. – Data dostupa: 12.05.2021.

5. Aktual'nyje napravlienija idieologichieskoj raboty v Riespublikie Bielarus' / M. G. Zhilinskij [i dr.]. – Minsk : Akad. upr. pri Priezidentie Riesp. Bielarus', 2017. – 331 s.

6. Lis, A. S. Viesnavaja talaka: spiecyfika abradnasci, siemantyka i paetychnaja pryroda piesiennaha supravadzhennia / A. S. Lis // Kaliandarna-abradavaja paezija / A. S. Lis [i insh.] ; navuk. red. A. S. Fiadosik. – Minsk : Bielarus. navuka, 2001. – S. 275–293.

7. Triet'jak, S. A. Dien' vossojedinenija velikogo bieloruskogo naroda v jedinom Bieloruskom gosudarstvie / S. A. Triet'jak // Belorus. ist. obzor. – 2019. – № 1. – S. 143–156.

8. Konstitucija Riespubliki Bielarus' 1994 goda : s izm. i dop., priniatymi na riesp. riefierendumakh 24 nojab. 1996 g. i 17 okt. 2004 g. – Minsk : Amalfieja, 2005. – 48 s.

9. Sender, A. N. Adaptacija inostrannykh obuchajushchikhsia k obrazovatel'nomu prostranstvu Briestskogo gosudarstviennigo univiersiteta imieni A. S. Pushkina / A. N. Sender, T. V. Sokolova // Viesn. Bresc. un-ta. Ser. 3, Filalohija. Piedahohika. Psikhalohija. – 2020. – № 1. – S. 163–172.

10. Makarienko, A. S. Kolliektiv i vospitanije lichnosti / A. S. Makarienko. – M. : Piedagogika, 1972. – 334 s.

УДК 37.013.2-049.5

Эдвард Ярмох¹, Татьяна Александровна Ковальчук²¹проф. Гуманитарно-естественнонаучного университета в Седльце (Республика Польша)²канд. пед. наук, доц. зав. каф. педагогики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

¹Edward Jarmoch, ²Tatiana Kovalchuk¹Professor of the Siedlce University of Natural Sciences and Humanities (Poland)²PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair for Pedagogy

of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: edwardzygmunt@poczta.fm; polina.artem@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Раскрываются педагогические аспекты безопасности образовательной среды на основе философского подхода к определению сущности безопасности как атрибутивного свойства всех социальных систем. Уточняются характеристики безопасной образовательной среды, совокупность условий ее обеспечения. Особое внимание уделяется аксиологической и психологической составляющих безопасности образовательной среды, механизмам их реализации.

Ключевые слова: безопасность, методологическое значение категории «безопасность», безопасность образовательной среды, условия обеспечения безопасности, аксиологические, психологические, педагогические аспекты безопасности образовательной среды.

Pedagogical Aspects of Security the Educational Process

The article reveals the pedagogical aspects of the safety of the educational environment on the basis of a philosophical approach to the definition of the essence of safety as an attributive property of all social systems. The characteristics of a safe educational environment and a set of conditions for its provision are specified. Special attention is paid to the axiological and psychological components of safety of the educational environment and to the mechanisms of their implementation.

Key words: safety, methodological meaning of the category «safety», safety of the educational environment, conditions for ensuring safety, axiological, psychological, pedagogical aspects of the safety of the educational environment.

Введение

Теоретические и практические аспекты обеспечения безопасности личности, общества, государства находятся в центре внимания ученых на протяжении уже многих столетий. По мнению ряда исследователей (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Лума) человечество сегодня входит в зону «мегарисков» («общество риска»). Особую тревогу вызывают опасности и угрозы, которые обусловлены научно-техническим прогрессом (информатизация, глобализация, инновационная деятельность человека и др.), а также социально-экономическими и духовными кризисами общества. Отсюда обеспечение безопасности жизнедеятельности человека во всех его сферах сегодня признается стратегической задачей, без решения которой любая человеческая деятельность становится, как утверждает В. М. Губанов, бесперспективной. По мнению ученых, безопасность – одна из ключевых характеристик

функционирования и развития не только экономических, технических, экологических, но и социальных систем. Безопасность – универсальное явление в различных сферах жизнедеятельности человека, поэтому и понятие «безопасность» является универсальным, широким, всеобщим. Оно используется во множестве областей научного знания и социальной практики, имеет разный смысл, множество аспектов [5].

Исследование безопасности осуществляется с позиций различных наук: философии, социологии, психологии, экономики, экологии и др. В меньшей степени в настоящее время эта проблематика раскрывается в педагогической науке. Сложилась такая ситуация, когда отсутствует единый концепт «безопасность образовательного процесса», способного выполнять методологическую, обобщающе-регулятивную функцию как в проектировании, так и реализа-

ции образовательного процесса, создания его ресурсного обеспечения.

Исходя из того, что «безопасность», имеет универсальный характер, следует говорить о ее универсальных, всеобщих характеристиках, основополагающей сущности. Определение предметной (дисциплинарной, педагогической) сущности невозможно без раскрытия основополагающих характеристик. Следовательно, раскрытие концепта «безопасность образовательного процесса» предполагает определение его содержания, смыслового наполнения с позиции прежде всего философского подхода.

Цель данного исследования состоит в том, чтобы раскрыть предметные (дисциплинарные) сущностные признаки понятия «безопасность образовательного процесса» на основе философского и психологического подходов к универсальной категории «безопасность», выяснить стратегические направления, психолого-педагогические средства ее обеспечения.

Философский подход к определению сущности категории «безопасность»

Следует отметить, что в философской литературе нет также единства подходов к определению сущности категории «безопасность». Философский подход к рассматриваемой категории позволяет выделить различные аспекты его содержания [8]. Так, в онтологическом аспекте безопасность рассматривается как необходимая основа существования объекта. Онтологический анализ позволяет выделить следующие смыслы данной категории, имеющих отношение к социальным системам.

Во-первых, это отсутствие опасностей и угроз, способных лишить фундаментальных ценностей, нанести вред, ущерб развитию личности, обществу, т. е. сохранение существующего состояния. Безопасность с позиции этого подхода рассматривается как система условий, обеспечивающих функционирование и развитие системы без нанесения вреда человеку [7; 8]. В. М. Губанов справедливо замечает, что не всякое состояние социума требует сохранения, а только то, которое обеспечивает его прогрессивное развитие. Развитие и безопасность – две стороны единого процесса общественной жизни. При этом первично раз-

витие, а безопасность является вторичной и призвана его обеспечить [5].

Во-вторых, как «достаточная степень устойчивости к возникающим угрозам», запас прочности тех или иных объектов (В. М. Губанов).

В-третьих, это способность и готовность противостоять существующим угрозам, защищаться от опасностей и угроз, восстанавливать свое исходное состояние (И. В. Усик), а точнее, это предотвращение, нейтрализация, ослабление, снижение, отражение и уничтожение опасностей и угроз (В. М. Губанов). С этих позиций безопасность рассматривается как деятельность социума по выявлению, предупреждению, ослаблению, ликвидации и отражению опасностей и угроз, способных лишить фундаментальных ценностей, нанести вред, ущерб развитию личности, обществу, а также ее результат.

В-четвертых, это субъективные ощущения личности или общества (Т. Н. Березина). Этот подход предполагает выделение психологической составляющей безопасности. Психологический аспект безопасности обусловлен тем, что у всех людей, их групп существует онтологическая потребность в ощущении безопасности (как базовая потребность).

Обобщая, можно сказать, что с точки зрения философов безопасность целесообразно рассматривать как отсутствие опасностей и угроз, как достаточную степень прочности, устойчивости к возникающим угрозам, как способность и готовность защищаться от опасностей и угроз, восстанавливать свое исходное состояние. Как утверждает В. М. Губанов, безопасность – это состояние жизнедеятельности социума, его структур, гарантирующих их качественную определенность в контексте надежности существования и устойчивости развития [5].

Методологическое значение этой философской категории определяется обобщающе-регулятивной ролью в разных сферах научного знания, в т.ч. и в педагогике. Отсюда следует, что философское определение безопасности, его составляющие элементы являются исходным моментом для определения психолого-педагогических аспектов безопасности образовательного процесса, а также для проектирования и реализации практической деятельности по обеспечению

безопасности социальных систем, в т. ч. и образовательного процесса.

Педагогические аспекты безопасности образовательного процесса

Если принять во внимание, что образовательный процесс реализуется в определенной образовательной среде, то можно говорить о безопасности образовательной среды как необходимой характеристике ее существования. Т. е. образовательная среда должна быть не только развивающей, но и безопасной; ее исходное, основополагающее, атрибутивное свойство – безопасность.

Что же собой представляет безопасная образовательная среда? Сначала необходимо сказать о том, что мы понимаем под образовательной средой. Представляется, что наиболее точное и полное определение дает В. А. Ясвин. Так, под образовательной средой он понимает систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [10]. Структурными компонентами образовательной среды ученый называет:

- 1) субъекты образовательного процесса;
- 2) социальный компонент;
- 3) пространственно-предметный компонент;
- 4) технологический, или психодидактический, компонент [10].

Итак, под образовательной средой ученый понимает окружающую среду, где между ее компонентами и элементами в результате управленческо-педагогических действий выстраиваются определенные связи и отношения, создаются возможности для эффективного развития и саморазвития личности.

Исходя из философского определения первой составляющей, или исходной характеристикой безопасной образовательной среды, является совокупность условий, которые не наносят вреда здоровью участникам образовательного процесса (физическому, психическому, духовно-нравственному), обеспечивают сохранение состояния устойчивости и их развития. В данном случае можно говорить о создании комфортной для всех субъектов образовательной или педагогической среды, особенно в аспекте здоровьесбережения и здоровьесозидания [1; 2]. При этом многие авторы (И. А. Баева, Т. Н. Березина, В. В. Рубцов и др.) подчеркивают,

что речь прежде всего идет о психологической безопасности образовательной среды, т. е. обеспечении чувств безопасности, комфортности у всех субъектов. Такие условия обеспечивают: оптимальный объем содержания образования, гармонизация теоретической и практической его составляющих, использование продуктивных, личностно ориентированных, субъектно ориентированных образовательных технологий, реализация творческого подхода, индивидуализация (наличие индивидуальной образовательной траектории), субъект-субъектные отношения, сотрудничество, что создает условия для возникновения чувств удовлетворенности, ощущения ситуации успеха, переживания положительных эмоций. Именно эти чувства и эмоции обеспечивают состояние устойчивости, запас прочности для возникающих вызовов, рисков, опасностей и угроз.

Нельзя не согласиться с В. М. Губановым, что в практическом отношении нужно различать названные понятия: вызовы, риски и т. д. [5]. С его точки зрения, вызов – это совокупность обстоятельств, не обязательно угрожающего характера, но требующих конкретного и оперативного реагирования на них. Вызовами для образования являются такие общественные явления, как глобализация, интернационализация, потребность в непрерывном образовании, цифровизация и т. д. и т. п. Риск – возможность возникновения неблагоприятных последствий той или иной деятельности, явления [5]. Так, интернационализация высшего образования, кроме положительных последствий для развития высшего образования, вызвала ряд и рисков, среди которых отток талантливой студенческой молодежи, а также квалифицированной рабочей силы, или «утечка мозгов»; ослабление национальных особенностей системы образования, традиций образования; возникновение социально-культурных конфликтов и др. Аналогично можно назвать и риски цифровизации, технологизации образовательной среды.

Опасность – это объективно существующая потенциальная возможность нарушения нормального функционирования социума [5] (применительно к образовательной среде – комфортного функционирования образовательной среды). Это могут быть деструктивные межличностные отношения между субъектами образовательного

процесса, возникающие негативные переживания вследствие плохой учебы, неуспеха, использования непродуктивных методов и технологий, отсутствия интереса к осваиваемому содержанию и т. п. И, наконец, угроза рассматривается как совокупность условий и факторов, которые являются предпосылками для реализации опасности [5].

Безопасность, как уже подчеркивалось, рассматривается как способность и готовность противостоять существующим угрозам, защищаться от опасностей и угроз. Прежде всего необходимо определиться с психологической составляющей такой способности и готовности.

Традиционно в составе психологической безопасности выделяют три составляющих: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Эмоциональный компонент представляют эмоции и чувства, которые переживают субъекты образовательного процесса по отношению к учебному заведению, своей образовательной деятельности, к самим себе. Осознание обучающимися того, что благодаря образованию развивается его личностные, субъектные качества, индивидуальность, разнообразные способности составляет, по мнению Т. Н. Березиной, когнитивный компонент. Волевые качества, способность управлять своими эмоциями и поведением составляют поведенческий компонент безопасности [1; 2].

Как утверждает Т. Н. Березина, особую значимость приобретает эмоциональный компонент образовательной среды, так как именно он вплотную связан со здоровьем человека, сначала психическим, а затем физическим. Очень важно, что автор дает определение эмоциональной безопасности образовательной среды. По мнению ученого, это такое ее состояние, которое характеризуется возрастанием качества и количества подлинных положительных эмоций (радость, удовольствие, интерес), переживаемых ее субъектами и минимизацией отрицательных (страх, гнев, отвращение, печаль) [1]. Считаем, что в этом заложен один из механизмов способности субъектов противостоять, защищаться, отвозникающих опасностей и угроз, минимизировать, нейтрализовать их.

Следовательно, для повышения безопасности образовательной среды необходимо, с одной стороны, повысить качество

и количество положительных эмоций, а с другой – снизить уровень отрицательных эмоций. Эти задачи помогают решить смыслообразование (постановка обучающимися значимых, привлекательных для них целей), а также все педагогические средства (проблемный характер содержания, современные продуктивные технологии, частично-поисковый, исследовательский, творческий характер учебно-познавательной деятельности и др.). Особую значимость для обеспечения эмоционально безопасной образовательной среды, как утверждает Т. Н. Березина, имеют три источника [1]. Это межличностные отношения – отношения между обучающимися, между педагогами и обучающимися, основанные на сотрудничестве, продуктивной коммуникации, распределении социальных ролей, субъект-субъектных отношениях. Такие отношения формируются в условиях использования различных методик совместной деятельности обучающихся (обучение в команде, паре), культивирования правил продуктивного взаимодействия, создания соответствующих традиций, усиливающих взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Второй источник исходя из потребности личности в творческой самореализации – это творчество, научное, социальное, художественное. Следовательно, увеличение доли творческой составляющей в образовательной деятельности является важным условием повышения потенциала безопасности образовательной среды.

Третьим источником являются собственные достижения обучающихся. Создание ситуации успеха (мотив достижений), как известно, важнейший фактор актуализации положительной мотивации, возникновения и переживания положительных эмоций. Способами создания ситуации успеха является дифференциация и индивидуализация (индивидуальный подход и дифференцированные подходы) самостоятельной работы обучающихся, включение в различные виды творческой деятельности, использование системы методов и приемов поощрения и т. д. Отметим, что создание ситуации успеха способствует формированию положительной Я-концепции, чувства уверенности, что является основой социально успешной личности. Очень важно понимать также то, что положительные эмоции, воз-

никающие по отношению к образовательной деятельности, Другим, по утверждению психологов, закономерно трансформируются в положительную оценку самого себя, своих способностей, своего места в социуме и наоборот. Это в свою очередь содействует повышению самооценки личности, сказываются на здоровье обучающихся. И, наоборот, отрицательные эмоции выступают фактором, ухудшающим психологическую безопасность личности в образовательной среде, значительно снижают ее и адаптивные возможности, способность противостоять возникающим опасностям и угрозам. Источниками возникновения отрицательных эмоций являются те же межличностные отношения, отсутствие мотивации, учебные ситуации (например, контроль учебных достижений). Способность субъектов противостоять воздействию отрицательных эмоций как опасности и угрозы здоровью сегодня связывают с уровнем развития эмоционального интеллекта. Составляющими эмоционального интеллекта являются: способность распознавать, осознавать свои и чужие эмоции, использовать эмоции в мыслительной деятельности, осознанно регулировать эмоции, управлять своими эмоциями, умелое обращение с чужими эмоциями [4]. Особенно важное значение в последнее время в условиях существующих опасностей и угроз (проявления у некоторых людей агрессивности, депрессивности, злоупотребления вредными привычками) приобретает способность управлять своими эмоциями. По данным исследований, недостаток эмоционального интеллекта расширяет диапазон рисков: от депрессии, склонности к насилию до злоупотребления наркотиками [4].

Создание ситуации успеха невозможно без решения еще такой задачи, как развитие универсальных компетенций. Речь идет о развитии познавательных, информационных, коммуникативных, регулятивных компетенций, которые являются важным условием и средством успешности в любой деятельности, в т. ч. учебно-познавательной, а значит, источником положительных эмоций, положительной мотивации в образовательной деятельности. Универсальные компетенции обеспечивают обучающимся возможность самостоятельно и успешно осуществлять весь цикл учебной деятельности:

осознавать или ставить цель-задачи, искать, выбирать и использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты своей или совместной деятельности. Можно утверждать, что универсальные компетенции лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее конкретного предметного содержания, а также в основе успешного формирования профессиональных компетенций. Таким образом, развитие универсальных компетенций следует считать одним из важнейших условий обеспечения безопасности образовательного процесса.

Универсальные компетенции являются важнейшим образовательным ресурсом. Однако следует говорить в контексте безопасности образовательной среды о всех ресурсах здоровья, к которым относятся интеллектуальный, физический, эмоциональный, духовный и др. В связи с этим речь должна идти о развитии в образовательном процессе всех ресурсов здоровья, развитии потенциала здоровья, который определяет успешность в любой деятельности включая учебную [6].

Считаем, что источники безопасной образовательной среды необходимо расширить. По мнению Н. А. Бердяева, с которым нельзя не согласиться, безопасность жизнедеятельности человека (включая и сферу образовательного процесса), его существования и развития в полной мере зависит от самой личности [3]. Совершенно очевидно, что одной из актуальных задач в аспекте и обеспечения безопасности образовательной среды является развитие субъектной позиции у обучающихся, которая проявляется и формируется, как известно, прежде всего в ситуации свободного выбора. Именно в ситуации выбора проявляется самодетерминированная активность личности, ее способность к ценностно обусловленному осознанному выбору. Субъект с развитым эмоциональным интеллектом, значительным потенциалом здоровья имеет более высокий уровень развития защитных сил и способен противостоять опасностям, нейтрализовать, уменьшать существующие угрозы.

Субъектную позицию обучающегося в образовательном процессе необходимо считать источником безопасности, поскольку она предполагает такие важные ка-

чества, как ответственность, способность к самоуправлению, потребность и способность к саморазвитию и др. Возможность проявления субъектной позиции создает условия для повышения устойчивости субъекта в ситуации возникновения рисков, опасностей и угроз, возможности принимать самостоятельные осознанные и ответственные решения в ситуации выбора. Можно сказать, что безопасность – это условия существования субъекта, которые находятся под его контролем, которые им управляются.

И еще об одном аспекте безопасности образовательной среды. Многие авторы подчеркивают, что сложившаяся ситуация сейчас в мире такова, что именно нравственность (духовное здоровье) признается стратегическим ресурсом выживания. В связи с этим актуализируется очень сложная проблема нравственной безопасности [5] и аксиологический аспект безопасности образовательной среды. Речь идет о необходимости создания и поддержания условий, без которых невозможно формирование и развитие адекватных ценностных отношений к Миру в целом, к людям, к самому себе. Согласно С. Л. Рубинштейну, личность рассматривается именно как субъект трех видов отношений: к миру, к людям и к себе. Как справедливо отмечают исследователи (Д. В. Ефременко, В. Д. Шаколюкова), обеспечение безопасности субъекта есть создание условий, которые способствовали бы реализации его интересов, в основе которых находятся его ценности [9]. Это означает, что безопасность – это совокупность условий, в которых субъекты сохраняют и воспроизводят свои ценности, проявляющиеся в отношениях к Миру, к Другим, к самому себе. Отсюда можно сделать закономерный вывод, что таким условием, а точнее фактором является созидательная, содержательная, полезная деятельность во благо себя, других людей, общества, природы, деятельность основанная на сотрудничестве, взаимопомощи, доверии, диалоге, уважении и т. п. Безопасность основывается на гуманистических нравственных качествах личности, общества и, как отмечают философы, отождествляется с благополучием, справедливостью и другими добродетелями.

С учетом того, что безопасность является одной из основных свойств (атрибутом) образовательного процесса как соци-

альной системы, условием ее существования и развития, необходимо говорить и формировании отношения к ней как ценности. Это вторая составляющая аксиологического аспекта безопасности образовательной среды. Формирование ценностного отношения к безопасности требует формирование потребности и способности к рефлексивно-ценностному самоопределению личности по отношению к различным опасностям и угрозам, к возможным механизмам противостояния им, их устранения или минимизации. Ценностное отношение к безопасности как условию личностного и общественного развития является основой культуры безопасности (ноксологической культуры). Процесс формирования культуры безопасности в современной научной литературе получил название ноксологическое образование, которое включает воспитание, обучение и развитие личности, направленные на формирование безопасных норм ее поведения, ориентированного на приемлемый риск мировоззрения, приобретение знаний, умений, навыков обеспечения безопасности социума [5].

Заключение

Таким образом, все вышеизложенное позволяет нам сделать следующие выводы.

Осознание многоаспектности природы безопасности, позволяет выделить в ней антологические, психологические, аксиологические и педагогические аспекты.

Безопасность является атрибутивным свойством образовательного процесса, протекающего в условиях безопасной, комфортной образовательной среды.

Безопасная образовательная среда обязательно должна быть развивающей, направленной на развитие личности, ее индивидуальности как субъекта. Безопасную образовательную среду можно охарактеризовать как совокупность следующих явлений или характеристик.

Во-первых, как отсутствие опасностей и угроз в процессе создания и функционирования образовательной среды, т. е. создание условий, которые не наносят вреда здоровью (физическому, психическому, духовно-нравственному) участникам образовательного процесса, обеспечивают сохранение состояния устойчивости и развития. В этом случае речь идет прежде всего о

создании комфортной образовательной среды для всех субъектов, что отражает психологический и аксиологический аспекты безопасности. Это такое ее состояние, при котором возрастает количество и качество переживаемых субъектами подлинных положительных эмоций, сохраняются и воспроизводятся ценности личности. Важнейшими источниками положительных эмоций являются субъект-субъектные межличностные отношения гуманистического типа, творчество, ситуация успеха (мотив достижений). Аксиологический потенциал безопасности обеспечивают адекватные ценностные отношения к Миру, Другим и самому себе, формирующиеся и проявляющиеся в условиях созидательной, полезной деятельности.

Во-вторых, устойчивость, прочность, способность противостоять опасностям и угрозам за счет развития ресурсов здоровья участников образовательного процесса (интеллектуальных, физических, эмоциональных, волевых, духовных и др.), а также универсальных компетенций, субъектной позиции обучающихся. Это обеспечивается использованием продуктивных, личностно ориентированных и субъектно ориентированных образовательных технологий, гуманистическим стилем взаимодействия субъектов образовательного процесса, посредством применения педагогических средств развития эмоционального интеллекта, расширения образовательного пространства,

позволяющего обогатить опыт социального взаимодействия и социального интеллекта, опыт безопасного поведения в различных социальных ситуациях, усилить адаптационные возможности обучающихся.

И, в-третьих, способность минимизировать, или устранить существующие опасности и угрозы, как внешние, так и внутренние. Чтобы образовательная среда в полной мере обладала таким свойством, необходимо создавать условия для развития субъектных качеств личности и прежде всего для развития ее способности к саморазвитию, изменять себя и окружающий мир в соответствии со своими ценностно-целевыми приоритетами, основу которых составляют гуманистические нравственные ценности, отношения как ценности к себе, Другому, обществу, государству, природе, образованию и т. д. Важной составляющей ценностного отношения к миру является отношение к безопасности как ценности.

Таким образом, нам представляется, что безопасность образовательной среды можно определить как систему условий, обеспечивающих сохранение здоровья субъектов образовательного процесса, надежное существование и устойчивое развитие без нанесения вреда здоровью, а также формирование способности и готовности противостоять опасностям и угрозам, их минимизировать, нейтрализовать или устранять.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березина, Т. Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и ее влияние на субъективное состояние здоровья студентов / Т. Н. Березина // Педагогика и психология. Вестн. высш. шк. – 2014. – № 2. – С. 36–40.
2. Березина, Т. Н. Формирование эмоциональной безопасности образовательной среды (психолого-педагогические аспекты) / Т. Н. Березина // Соврем. образование. – 2015. – № 1. – С. 53–68.
3. Бердяев, Н. А. Судьбы России. Опыты по психологии войны и национальности / Н. А. Бердяев. – М. : Изд. Г. А. Лемана, С. И. Сахарова, 1918. – 240 с.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой ; науч. ред. Е. Ефимова. – 11-е изд., перераб. и доп. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 580 с.
5. Губанов, В. М. Философская интерпретация безопасности жизнедеятельности / В. М. Губанов, И. К. Капшунова // Педагогика высш. шк. – 2016. – № 3.1 (6.1). – С. 62–68.
6. Демчук, Т. С. Теоретические основания модели формирования готовности студентов к здоровьесозидающей деятельности / Т. С. Демчук, Т. А. Ковальчук // Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. Сер. «Педагогіка». – 2018. – Вип. 6/38. – С. 131–144.

7. Литвинов, Э. П. Безопасность как философская категория [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///C:/Users/User/Downloads/bezopasnost-kak-filosofskaya-kategoriya%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/bezopasnost-kak-filosofskaya-kategoriya%20(1).pdf). – Дата доступа: 04.05.2021.
8. Усик, И. В. Безопасность как философская категория [Электронный ресурс] / И. В. Усик // Науч. вестн. МГТУГА. Сер. История, философия, социология. – № 101. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-kak-filosofskaya-kategoriya/viewer>. – Дата доступа: 04.05.2021
9. Шаколюкова, В. Д. Безопасность как философская категория. Философские основы концепции безопасности [Электронный ресурс] / В. Д. Шаколюкова. – Режим доступа: <http://gosreg.amchs.ru/pdf-files/31number/articles/Shakolukova2-31.pdf>. – Дата доступа: 04.05.2021.
10. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

REFERENCES

1. Bieriezina, T. N. Emocional'naja bezopasnost' obrazovatel'noj sriedy i jejo vlijanije na subjektivnoje sostojanije zdorov'ja studentov / T. N. Bieriezina // *Piedagogika i psikhologija*. Viestn. vyssh. shk. – 2014. – № 2. – S. 36–40.
2. Bieriezina, T. N. Formirovanije emocional'noj bezopasnosti obrazovatel'noj sriedy (psikhologo-piedagogichieskije aspiekty) / T. N. Bieriezina // *Sovriem. obrazovanije*. – 2015. – № 1. – С. 53–68.
3. Bierdiajev, N. A. Sud'by Rossii. Opyty po psikhologii vojny i yfwional'nosti / N. A. Bierdiajev. – М. : Izd. G. A. Liemana, S. I. Sakharova, 1918. – 240 s.
4. Goulman, D. Emocional'nyj intielliekt. Pochiemu on mozhет znachit' bol'she, chiem IQ / D. Goulman ; pier. s angl. A. P. Isajevoj ; nauch. ried. Ye. Yefimova. – 11-je izd., pierierab. i dop. – М. : Mann, Ivanov i Ferber, 2021. – 580 s.
5. Gubanov, V. M. Filosofskaja interpretacija bezopasnosti zhizniediejatiel'nosti / V. M. Gubanov, I. K. Kapshunova // *Piedagogika vyssh. shk.* – 2016. – № 3.1 (6.1). – S. 62–68.
6. Diemchuk, T. S. Teoretichieskije osnovanija modeli formirovanija gotovnosti studentov k zdorov'jesozidajushchiej diejatiel'nosti / T. S. Diemchuk, T. A. Koval'chuk // *Liudynoznavchi studii* : zb. nauk. pr. Drohobyc'koho derzh. ped. un-tu im. Ivana Franka. Ser. «Pedahohika». – 2018. – Vyp. 6/38. – S. 131–144.
7. Litvinov, E. P. Biezopasnost' kak filosofskaja katiegorija [Eliektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: [file:///C:/Users/User/Downloads/bezopasnost-kak-filosofskaya-kategoriya%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/bezopasnost-kak-filosofskaya-kategoriya%20(1).pdf). – Data dostupa: 04.05.2021.
8. YUsik, I. V. Biezopasnost' kak filosofskaja katiegorija [Eliektronnyj riesurs] / I. V. Usik // *Nauch. viestn. MGTUGA*. Ser. Istorija, filosofija, sociologija. – № 101. – Riezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-kak-filosofskaya-kategoriya/viewer>. – Data dostupa: 04.05.2021
9. Shakoliukova V. D. Biezopasnost' kak filosofskaja katiegorija. Filosofskije osnovy koncepcii bezopasnosti [Eliektronnyj riesurs] / V. D. Shakoliukova. – Riezhim dostupa: <http://gosreg.amchs.ru/pdf-files/31number/articles/Shakolukova2-31.pdf>. – Data dostupa: 04.05.2021.
10. Yasvin, V. A. Obrazovatel'naja srieda: ot modelirovanija k projektirovaniju / V. A. Yasvin. – М. : Smysl, 2001. – 365 s.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 01.06.2021

УДК 316.66:37.01

Галина Владимировна Нестерчук¹, Людмила Яковлевна Дмитрачкова²

¹доц., доц. каф. английской филологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²канд. пед. наук, доц., доц. каф. немецкой филологии и лингводидактики

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Galina Nesterchuk¹, Liudmila Dmitrachkova²

¹Associate Professor, Associate Professor of the Department of English Philology
of the Brest State A. S. Pushkin University

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

²Associate Professor of the Department of German Philology and Linguodidactics
of the Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ¹galina_nesterchuk@rambler.ru; ²paradise56@mail.ru

**ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
(55-летию научной деятельности В. Ф. Сатиновой посвящается)**

Раскрывается роль личности педагога как главного фактора продуктивности образовательной практики обучающихся. Прослеживаются пути формирования и развития профессиональной компетентности преподавателя, опыта его научно-педагогической и общественной деятельности. Анализируется вклад педагога-исследователя в создание развивающей образовательной среды для подготовки будущих преподавателей иностранных языков в БрГУ имени А. С. Пушкина.

Ключевые слова: личность педагога, обучающиеся, профессиональная компетентность преподавателя, развивающая образовательная среда.

The Teacher's Personality as a Factor of the Creation of the Developing Educational Environment (Dedicated to V. F. Satinova's 55th Anniversary of Scientific Activity)

The article reveals the role of the teacher's personality as the main factor of students' productive educational practice. The ways of formation and development of the teacher's professional competence, experience of scientific, pedagogical and social activities are traced. The contribution of the educator and researcher to the creation of the developing educational environment for the training of future foreign language teachers at Brest State A.S. Pushkin University is analyzed.

Key words: personality of the teacher, students, professional competence of the teacher, developing educational environment.

Учитель воспитывает личностью своей,
своими знаниями и любовью,
своим отношением к миру.

Д. С. Лихачев

Личность преподавателя в образовательном процессе играет основополагающую роль. От его личностного потенциала (системы ценностей и норм поведения), качества его профессиональной подготовки и уровня компетентности зависит становление гражданина нашего общества, развитие интеллектуального потенциала страны и культуры нации в целом. Говоря о решающем звене всей педагогической работы, К. Д. Ушинский особо подчеркивал значимость воодушевляющего влияния личности педагога, незаменимого в этом деле ничем: «Воспитательная сила изливается только из

живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он не был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [Цит. по: 1, с. 183]. Личность педагога выступает в роли своего рода живого зеркала, в которое постоянно «глядится» студент. Мироззрение

преподавателя, его поведение, отношение (к другим и себе, к своему делу) так или иначе влияют на его окружение.

Очевидно, в современной ситуации модернизации образовательной среды ключевым качеством личности становится гибкость, то есть способность к импровизации и постоянному поиску новых возможностей формирования в создании условий для проявления интеллектуальной и социальной инициативы участниками образовательного процесса, что обуславливает, в свою очередь, необходимость перманентного роста личности педагога как главного фактора продуктивности образовательной практики обучающихся. И общество рождает тех, кто особенно нужен. Появляются люди, которые призваны быть ориентиром и могут брать ответственность на себя.

Академик Д. С. Лихачев, русский интеллигент, ученый с мировым именем, еще в середине XX в. писал о том, что «образованность – это основа умения честно прожить жизнь, насладиться ею, получить радость от познания мира» [2, с. 79]. Эти слова звучат как определение цели человеческой жизни вообще и в полной мере характеризуют профессора кафедры немецкой филологии и лингводидактики Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина Валентину Федоровну Сатинову. Речь идет о педагоге, который видит свою задачу в воспитании счастливого человека, прежде всего профессионала, верящего в высокое предназначение преподавателя иностранных языков.

В. Ф. Сатинова родилась 10 октября 1932 г. в славном русском городе Астрахань. По окончании школы поступила в Ленинградский государственный педагогический институт имени М. Н. Покровского. Романтичная, одухотворенная, красивая, со светлыми помыслами и благородными устремлениями она по распределению уезжает работать старшей пионервожатой в среднюю школу г. Таллина, затем учителем английского языка в г. Палдиски (Эстонская ССР). Далее судьба перебрасывает Валентину Федоровну на четыре года в г. Калининград, а в 1960 г. она вливается в дружный коллектив учителей средней школы № 8 г. Бреста, навсегда покорившего ее тихими улочками и уютными дворами. С 1962 по 1965 г. она работает завучем по иностранным языкам и

учителем английского языка школы-интерната, отдавая сердце своим воспитанникам. Ее замечают и приглашают на кафедру иностранных языков Брестского государственного педагогического института имени А. С. Пушкина.

Формирование профессиональных компетенций студентов Валентина Федоровна связывает с повышением компетентности самого преподавателя и поступает в 1966 г. в аспирантуру Минского государственного педагогического института иностранных языков. В 1971 г. она защищает кандидатскую диссертацию «Проблемы обучения аудированию монологической речи на творческом этапе (на материале английского языка в VII классе средней школы)» по специальности 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». С 1971 по 1992 г. В. Ф. Сатинова заведует кафедрой иностранных языков. В 1974 г. Высшая аттестационная комиссия БССР присваивает ей ученое звание доцента. За вклад в развитие системы образования Валентина Федоровна награждена Почетной грамотой Министерства образования БССР (1982 г.), Почетной грамотой Министерства просвещения СССР (1986 г.). В 1993 г. ей присвоено ученое звание профессора. В 1995 г. она награждается нагрудным значком «Выдающийся адукацыі Рэспублікі Беларусь», затем нагрудным Почетным знаком «За вклад в развитие Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина» (2012 г.).

О вкладе В. Ф. Сатиновой в развитие Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина и педагогической науки Беларуси конца 1990-х – начала 2000-х гг. свидетельствует и создание учебных пособий с целью профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка. Первое учебное пособие «English for Future Teachers» вышло в 1985 г., второе – «Английский язык. Коррективный курс. Пособие для самостоятельной работы студентов» – в 1991 г. Интерес к лингвострановедческому аспекту в преподавании иностранных языков и реализация гуманистических идей в русле диалога культур были воплощены в учебных пособиях «Читаем и говорим о Британии и британцах» (1996, 1997, 1998, 1999, 2001 гг.), «Британия и британцы» (2004 г.), вышедших в издательстве «Вышэйшая школа» (г. Минск).

Трудно представить себе современно-го педагога, профессионала без стремления к творчеству и исследовательской деятельности. Искатель, он находится в постоянном творческом поиске, стремится созидать новое или существенно усовершенствовать известное. За время педагогической деятельности В. Ф. Сатинова опубликовала около 200 научно-методических статей по проблемам речемыслительной деятельности, совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка, развития лингвострановедческой культуры и личности обучающегося, организации развивающей образовательной среды. Важнейшие из них – «Коммуникация и обучение аудированию», «К вопросу о путях реализации коммуникативной мотивации в обучении иностранным языкам», «Обучение аудированию монологической речи во взаимосвязи с говорением», «Из опыта применения аудио-визуального метода при обучении иностранным языкам в школе», «Использование материалов переписки с зарубежными школьниками для обучения говорению на иностранном языке» и другие – опубликованы в «Известиях Воронежского педагогического института», «Иностранные языки в школе» (Москва), «Проблемы обучения иностранным языкам» (Владимир), «Активизация обучения иностранным языкам на неспециальных факультетах педагогических институтов» (Пятигорск), «Аудио-визуальный метод обучения иностранным языкам в школе и вузе» (Минск), «Инновационная образовательная среда в профессиональной иноязычной подготовке педагогических кадров» (Брест) и многих других. На результаты ее научных исследований ссылались в монографиях и статьях такие известные ученые, как А. А. Леонтьев, Г. В. Рогова, Е. И. Пасов, И. Ф. Комков, А. А. Вейзе, Н. В. Чиркова, А. В. Селезнев и др. Ее компетентность не раз была востребована в советах по защите кандидатских диссертаций Минского государственного института иностранных языков (ныне МГЛУ), Московского педагогического института. Она являлась членом редколлегии республиканских межведомственных сборников «Методика обучения иностранным языкам» (1974–1988 гг.).

На всем протяжении развития педагогики за сменой исторических эпох следова-

ла смена различных типов педагогов: средневековый педагог – догмат, строго следующий канонам; более свободный разумом педагог эпохи возрождения; нравоучительный немного наивный педагог-просветитель... и многие, многие другие типы учителей, проходящих и уходящих вместе с очередной эпохой. Наступил новый век и новое тысячелетие, а с ними и новое время.

Преподаватель высшей (и не только) школы работает на будущее. Слова «образование», «образ» и «образец» – однокоренные. Так не подразумевается ли исторически и этимологически, что образовательный процесс состоит в формировании образов: образа поликультурной личности, образа педагога-профессионала, образа потребного будущего в целом?.. И в качестве образца призван выступить не кто иной, как тот, кто является источником знаний, т. е. преподаватель.

Школам нужны компетентные педагоги, обладающие современными научными знаниями и технологиями. Это значит, что преподаватель, сам находящийся в непрерывном учении, постоянно занимающийся самообразованием, оказывает влияние на формирование у будущих специалистов потребности в самостоятельном приобретении знаний. Личный пример учителя во все времена считался важнейшим средством воспитания. Вот и приходит профессор В. Ф. Сатинова после участия в международных и республиканских конференциях в Риге, Тарту, Москве, Калининграде, Минске, Киеве, Чернигове, Воронеже, Пятигорске с новыми идеями к студентам.

Известно, что для преподавателя учреждения высшего образования характерны три основных типа деятельности: педагогическая, научная и общественная. Педагогическая деятельность (процесс решения педагогических задач в ситуативной профессиональной деятельности) предполагает получение результатов в виде системы знаний, умений, навыков, мотивов, направленности личности студента, его поведения, а также опыта решения учебно-профессиональных задач. Речь идет о формировании базовых компетенций и превращении объекта образования (студента) в субъекта самовоспитания, самообучения, саморазвития. Профессионализм преподавателя обуславливается при этом его творческим потенциалом, со-

четанием обширных теоретических знаний и практического опыта их применения. Высоквалифицированный педагог В. Ф. Сатинова вовлекает студентов в совместную деятельность, учебно-профессиональную в частности, прививая, тем самым, привычку к самостоятельности, умение размышлять и анализировать, творчески и конструктивно решать педагогические задачи. Ее талант и авторитет оказали огромное влияние на формирование целой плеяды педагогов Брестской (и не только) области. Веками проверенная в практической педагогике народная мудрость, гласящая, что учитель творит ученика по образу и подобию своему, получила убедительное подтверждение.

Лицо коллектива во многом определяется наличием в нем личностей, которые задают тон, служат вдохновляющим примером. Преподавателя-лидера отличает поразительная самоотдача, постоянная работа над собой. Он дерзает и пробует, исследует и выбирает еще не апробированные приемы и методы, увлекает своими идеями. Так, в 1980-е гг. В. Ф. Сатинова вдохновила коллектив кафедры на создание учебных пособий страноведческого характера. Они были опубликованы в издательстве «Вышэйшая школа» (г. Минск) и продолжают использоваться в образовательном процессе учреждений высшего образования в нашей стране и за рубежом.

До сих пор на кафедрах БрГУ имени А. С. Пушкина работают преподаватели, которые учились умению конструировать педагогический процесс у В. Ф. Сатиновой, конструировать его так, чтобы занятия возбуждали у аудитории живой интерес и самостоятельную мысль. На занятиях В. Ф. Сатиновой царит дух настоящего творческого поиска, где возможен любой неожиданный поворот в рассмотрении темы. Мастерски обозначая грани проблемы, воссоздавая проблемные ситуации, она приглашает студентов к диалогу, дорожа при этом мнением каждого. В ее методической копилке можно найти занятие-исследование, занятие-диспут, занятие-конференцию, взаимопрос и взаимопроверку, где студенты формируют умения самостоятельной исследовательской и творческой деятельности. Такие нетрадиционные формы проведения занятий не только удовлетворяют стремление студентов к знанию, но и активизируют их мысли-

тельную деятельность, максимально повышают интерес к изучению предмета. Результаты творческих поисков педагога, однако, не сразу поддаются оценке и воплощаются в знаниях и умениях учеников. Только спустя годы, поработав в школе, бывшие студенты присылают В. Ф. Сатиновой письма благодарности за те занятия, которые приблизили их к избранной профессии.

Последние социологические исследования показывают, как изменился вектор ценностных ориентаций современного студенчества. Профессионализм, занимавший всегда первое место в этом рейтинге, уступил место таким личностным качествам преподавателя, как порядочность, доброта, совестливость, эмпатия, утверждает Ф. Л. Ратнер [3, с. 642–644]. В частности, по этой причине наиболее приемлемой признается сегодня технология педагогики сотрудничества, главной целостно-смысловой сутью которой является равенство преподавателя и студента, равенство не в смысле одинаковости или равноценности знаний и опыта, а равенство в праве каждого познавать мир без ограничений. Необходимость будить самостоятельную мысль питомцев, развивать у них независимость мнений, критическое отношение к действительности Валентина Федоровна Сатинова считает основой преподавания. И можно утверждать, что именно под влиянием ее взглядов сформировалось мировоззрение многих ее учеников, работающих преподавателями в учреждениях образования Республики Беларусь.

Содержание педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе существенно отличается от «традиционного» образования. Центр тяжести в использовании инновационных технологий постепенно переносится на студента, который активно строит собственный образовательный процесс. Грустно сознавать, но в последние годы роль личности преподавателя явно недооценивается. В связи с широким использованием технических средств многие учебные заведения активно внедряют формы дистанционного обучения, отводя преподавателю лишь роль координатора такого процесса. Несмотря на новомодные тенденции, необходимо понимать, что компьютерные обучающие программы ни сегодня, ни в будущем не способны заменить преподавателя, подобного В. Ф. Сатиновой:

яркой, творческой личности, умеющей пробудить интерес к предмету, предоставить обучающемуся возможность поверить в собственные силы и способность достичь успеха, реализовать себя «здесь и сейчас». Не понимать этого – преступная ошибка, которая может привести к горьким и пагубным последствиям.

С каждым годом меняются требования, предъявляемые к преподавателю, но останется неизменной, вне зависимости от времени и эпохи, профессиональная запо-

ведь учителя: проживи одну свою и тысячу жизней своих учеников – и ты проживешь вечность. Валентина Федоровна Сатинова – личность фантастическая, педагог от Бога, яркая представительница «чистого» поколения интеллигенции. Как писал Лев Толстой, если учитель соединяет в себе любовь к делу и ученикам, он – совершенный учитель. Это блистательное свойство в полной мере присуще В. Ф. Сатиновой. Несмотря на годы, она по-прежнему полна энергии и продолжает сеять разумное, доброе, вечное.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ковалева, Н. А. История образования: развивающее обучение в педагогическом наследии К. Д. Ушинского : учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности 03 04 01.65 История / Н. А. Ковалева. – Оренбург, 2010. – 281 с.
2. Лихачев, Д. С. Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре / Д. С. Лихачев. – М. : Рос. фонд культуры, 2006. – 336 с.
3. Ратнер, Ф. Л. О значении воспитания в образовании личности специалиста / Ф. Л. Ратнер // Актуальные проблемы современной экономики России : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. – Казань : РОСТ, 2007. – С. 642–644.

REFERENCES

1. Kovaliova, N. A. Istorija obrazovanja: razvivajushchieje obuchienije v piedagogichieskom nasliedii K. D. Ushinskogo : uchieb. posobije dlia studentov pied. vuzov, obuchajushchikhsia po spiecial'nosti 03 04 01.65 Istorija / N. A. Kovaliova. – Orienburg, 2010. – 281 s.
2. Likhachiov, D. S. Izbrannoje. Mysli o zhizni, istorii, kul'turie / D. S. Likhachiov. – M. : Ros. fond kul'tury, 2006. – 336 s.
3. Ratner, F. L. O znachienii vospitanija v obrazovanii lichnosti spiecialista / F. L. Ratner // Aktual'nyje problemi sovriemiennoj ekonomiki Rossii : sb. matierialov Miezhhdunar. nauch.-prakt. konf. – Kazan' : ROST, 2007. – S. 642–644.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.05.2021

УДК 373.091.64 (= 161.3)

Людміла Яўгеньеўна Васюковіч

канд. філал. навук, дац.,

праф. каф. замежных моў і міжкультурных камунікацый
Віцебскага філіяла Міжнароднага ўніверсітэта «MITSO»**Liudmila Vasyukovich**

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Professor of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communications
of the Vitebsk Branch of the International University «MITSO»e-mail: vasuk.mila@tut.by**ВУЧЭБНЫ ТЭКСТ ШКОЛЬНАГА ПАДРУЧНІКА ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ
ЯК УНІВЕРСАЛЬНЫ ТЫП ТЭКСТУ**

Аналізуюцца інтэграваныя параметры, што выяўляюць універсальнасць вучэбнага тэксту: сістэмная арганізацыя, камунікатыўная арыентаванасць, дыдактычны патэнцыял, сегментацыя, інтэграванасць адзінкі. Зроблены вывад, што ўніверсальны вучэбны тэкст мае тыповы набор кампанентаў і маўленчых канструкцый, уласобленых у камунікатыўных блоках. Мадэлі ўніверсальных кампанентаў адзінкі могуць паспяхова выкарыстоўвацца навучэнцамі пры аналізе, узнаўленні (пераказе) і стварэнні вучэбна-навуковых тэкстаў.

Ключавыя словы: *вучэбны тэкст, універсальны тып тэксту, кампаненты ўніверсальнага вучэбнага тэксту, інтэграваныя параметры вучэбнага тэксту, тэкстатып, камунікатыўныя блокі тэкстатыпу, школьны падручнік беларускай мовы.*

Text of a School Textbook on the Belarusian Language as a Universal Type of Text

The article analyzes the integrated parameters that prove the universal nature of the unit: systemic organization, communicative orientation, didactic potential, segmentation, integration of educational text. The author comes to the conclusion that a universal educational text has a typical set of components and speech structures presented in communicative blocks. Models of the universal components of a unit can be successfully used by students in the process of analysis, retelling and creation of educational and scientific texts.

Key words: *educational text, universal text type, components of a universal educational text, integrated parameters of an educational text, textotype, communicative blocks of a textotype, a school textbook of the Belarusian language.*

Уводзіны

На сённяшні дзень паняцці ўніверсальны, універсальнасць акрэсліваюцца як гуманістычная светапоглядная парадыгма, вядучая тэндэнцыя развіцця філасофіі, культуры і адукацыі. Першааснову ўніверсальнасці з'яў вучоныя бачаць у пошуках агульных заканамернасцей фарміравання духоўнай культуры. На думку сучасных філосафаў, катэгорыя ўніверсальнасці вызначаецца як «найвышэйшае, найбольш поўнае адзінства агульнага, асаблівага і адзінкавага, што ўбірае такія ўласцівасці, як шматаспектнасць і шматфункцыянальнасць цэлага» [2, с. 12]. Гнасеалагічны падыход да паняцця ўніверсальны патрабуе разглядаць цэласна, усебакова і сінтэзавана як пазнавальны працэс, так і асобныя яго састаўныя.

У кантэксце ўніверсальнасці дыдактычных катэгорый першасна вызначымся адносна разумення вучэбнага тэксту як сіс-

тэмаўтваральнага кампанента школьнага падручніка. З камунікатыўна-функцыянальных пазіцый падручнік будзем разглядаць як цэласны феномен, як «тэкст тэкстаў» (макратэкст), аб'яднаны паняццем сістэмы і камунікатыўнасці. У такім разе падручнік лагічна трактаваць як выданне з пэўным мноствам кампанентаў – асобных вучэбных тэкстаў, што ўтвараюць зместавае, структурнае і функцыянальнае адзінства, інтэграванае мэтавым прызначэннем – уздзеянчаць на адрасата.

Задачы даследавання – прааналізаваць інтэграваныя параметры вучэбнага тэксту школьнага падручніка як універсальнай адзінкі, выявіць на аснове тэкстатыпу паняцце пра аб'ект кампаненты ўніверсальнага вучэбнага тэксту.

Падручнік па беларускай мове як цэласны тэкст

Падручнік уяўляе сабой тып другаснага тэксту, спецыфіка якога вызначаецца сферай пазнання. Падручнік як цэласны, дыдактычна мадыфікаваны тэкст мае рознафарматнае афармленне (вербальнае, графічнае, ілюстрацыйнае; традыцыйнае ці электроннае), аб'яднанае агульнатэкставымі катэгорыямі цэласнасці, звязнасці, мадальнасці, завершанасці і функцыямі інфармавання і ўздзеяння на чытача.

Сістэмнасць і камунікатыўнасць як іманентныя ўласцівасці тэкстаў падручніка абумоўлены як задачамі адрасата (чытанне, разуменне, праца з тэкстам), так і мэтаўстаноўкамі адрасанта-складальніка (прыёмы структуравання, маўленчага афармлення тэксту). Падручнік як цэласны аб'ект, утвораны мноствам (часам разнародных, але дыдактычна мэтазгодных) частак, мае дыдактычна-функцыянальнае адзінства. Падкрэслім: падручнік як «тэкст тэкстаў» разумеецца намі як цэласнасць з улікам зместу, структуры і дыдактычнага прызначэння. Такая пазіцыя не прэрэчыць класічным вызначэнням адзінкі як «формы арганізацыі кніжнага тэксту выдання» [7, с. 41]. Абагульненасць гэтай дэфініцыі дазваляе прымяніць тэрмін у адносінах да тэкстаў розных тыпаў, у тым ліку і да падручніка як цэласнага феномена, якому ўласцівыя агульнатэкставыя катэгорыі (Н. Д. Аруцёнава, І. Р. Гальперын, Ю. А. Лявіцкі, Е. А. Рэфероўская, Г. Я. Салганік і інш.). Названыя катэгорыі ўласцівы падручніку як цэласнаму тэксту і асобным кампанентам, што ўваходзяць у яго састаў. Цэласнасць тэксту падручніка забяспечваецца адзінствам падыходаў, дэклараваных у нарматыўных дзяржаўных дакументах (адукацыйны стандарт, вучэбная праграма), агульнасцю канцэпцыі выдання, што прадвызначае мэтанакіраванае стварэнне тэкстатэкі, ілюстрацыйных матэрыялаў аўтарскім калектывам. Адрозненне падручніка ад цэласнага тэксту мастацкага ці навуковага твора, у якім іерархічна звязаныя кампаненты выбудоўваюць галоўную думку аўтара, заключаецца ў тым, што цэласны падручнік-тэкст мае менш жорсткі, варыятыўны характар пабудовы, у ім магчымыя свабодныя замены матэрыялаў, іх перастапоўкі, трансфармацыі. Аднак гэтая «вольнасць» у заменах не разбурае агульнай канструкцыі вучэбнага выдання, прадвызнача-

най дыдактычнымі мэтамі. Цэласнасць тэкстаў падручніка развіваецца менавіта на аснове інтэграцыі частак у дыдактычнае адзінства.

Падручнік як інтэграцыя асобных тэкстаў набывае завершанасць, абумоўленую аб'ёмам вучэбнай інфармацыі, прадугледжанай праграмай. Сігналам «асобнасці» тэкстаў з'яўляюцца межы, акрэсленыя пачаткам і заканчэннем матэрыялу параграфу, рубрыкай *дамашняе заданне*, пытаннямі для абагульнення, самаправеркі і інш.

Падручнік уключае тэксты як дыскрэтныя кампаненты, узаемасувязь якіх адлюстроўваецца ў дыдактычнай пары: макратэкст – мікратэкст; першасны тэкст – другасны тэкст; вусны тэкст – пісьмовы тэкст; тэкст для слухання – тэкст для чытання; тэкст для гаварэння – тэкст для пісьма і г. д. Тэкст падручніка (макратэкст) як складаная, шматкампанентная адзінка мае сістэмны характар з прычыны сваёй прыроды і функцыянальнай арыентаванасці.

Параметры вучэбнага тэксту як універсальнай адзінкі

Інтэраванымі параметрамі вучэбнага тэксту, што выяўляюць яго ўніверсальны характар у межах падручніка як выдання з пэўным мноствам кампанентаў, з'яўляюцца:

1. *Сістэмная арганізацыя адзінкі*. Асобныя кампаненты макратэксту характарызуюцца разнастайнасцю тэматыкі (па сутнасці, неабмежаванай), зместу, жанраў, маўленчага афармлення і г. д. Гэтая рознафарматнасць мае ахоўны, абарончы механізм, які не дазваляе разнароднаму матэрыялу ператварыцца ў хаатычны склад інфармацыі, выпадковы набор разнастайных тэкстаў. Гэты агульны механізм абумоўлены шматфункцыянальнасцю і сістэмнасцю састаўных як «сукупнасцю элементаў, узаемазвязаных паміж сабой як адзінае структурнае цэлае» [8, с. 321]. Падручнік як «тэкст тэкстаў» пабудаваны як складаная адкрытая сістэма кампанентаў – вучэбных тэкстаў, якія, як і сістэма ў цэлым, маюць сутнасныя параметры звязнасці, завершанасці, мадальнасці. Сукупнасць сувязей частак сістэмы ўтвараюць яе структуру, якая аб'ядноўвае асобныя тэксты паводле зместу, структурнага падабенства, дыдактычнага прызначэння.

2. *Камунікатыўны характар вучэбнага тэксту*. Як вядома, тэкст ёсць сістэмнае ўтварэнне, якому зыходна ўласціва камуні-

катыўнасць, разлічаная на дыялог з чытачом ці слухачом. Тэкст (макратэкст) першасна арыентаваны на перадачу інфармацыі іншаму чалавеку, які ўзаемадзейнічае з тэкстам. Ігнараванне камунікатыўнага прызначэння адзінкі прыводзіць да таго, што навучэнец можа застацца «нятворчым чытачом, які ўспрымае толькі паверхневы сэнс тэксту, не ўнікае ў яго змест, не задумваецца над кантэкстам, падтэкстам, не разгортвае згорнутай думкі» [3, с. 83]. Рэалізацыя камунікатыўнага патэнцыялу адзінкі прадугледжвае сістэмную працу з вучэбным тэкстам як пераход з рэжыму маналогу ў дыялог, палілог.

3. *Дыдактычны патэнцыял адзінкі.* Вучэбны тэкст мае адкрыты, незамакнёны характар, ён разлічаны на розныя катэгорыі чытачоў. Разам з тым пры засваенні зместу «аб'ём інфармацыі, які перадаецца, пастаянна змяняецца» [9, с. 12]. Дыдактычная «вага» вучэбнага тэксту неаднолькавая для чытачоў. Тэкст можа інтэрпрэтавацца па-рознаму ў залежнасці ад наяўных ведаў, сфарміраваных уменняў, вопыту дзейнасці, інтарэсаў. Успрымаючы тэкст, асоба стварае ўласную праекцыю, інтэрпрэтацыю адзінкі, залежную не толькі ад зыходнага тэксту, але і ад патэнцыяльных магчымасцей таго, хто ўспрымае тэкст (Г. В. Калшанскі, Н. А. Купіна, В. Ф. Русецкі і інш.).

4. *Сегментацыя вучэбнага тэксту* азначае, што па меры падачы інфармацыі макратэкст канкрэтызуецца; змест падзяляецца на часткі, падаецца дыдактычнымі «порцыямі». Сегментацыя адзінкі становіцца сутнаснай прыметай вучэбнага тэксту, што тлумачыцца дзвюма прычынамі. Па-першае, падручнік уяўляе сабой адзіны кантынуум, аднак па сваёй дыдактычнай сутнасці ён не можа быць суцэльным, непадзельным тэкстам. Па-другое, камунікатыўны характар вучэбных тэкстаў, асаблівасці іх успрымання дыкуюць неабходнасць квантавання матэрыялу з мэтай яго адэкватнага асэнсавання і разумення. Сегментацыя ў цэлым праяўляецца ў паслядоўнасці, прадстаўленасці тэкстаў розных жанраў, чаргаванні традыцыйных, стандартных і экспрэсіўных кампанентаў, падачы вербальнай і невербальнай інфармацыі. Сегментацыя адзінкі – уласцівасць макратэксту, своеасаблівы дыдактычны прыём, арыентаваны на аптымізацыю ўспрымання складанай інфармацыі;

5. *Інтэграванасць вучэбнага тэксту* праяўляецца ў тым, што разнародныя, рознажанравыя інфармацыйныя фрагменты аб'ядноўваюцца прадметным зместам, сістэмай працы з тэкстам, арыентаванай на фарміраванне кампетэнцый навучэнца. Тэксты падручніка ўяўляюць сабой своеасаблівы лінейны кантынуум, створаны паслядоўным разгортваннем зместу, дзе кожны кампанент звязаны з папярэднім і абумоўлены наступным. Інтэграванасць тэксту вызначаецца найперш мэтавай устаноўкай, фактарам адрасата, прызначанасцю тэксту для пэўнага кантынгенту навучэнцаў, характарам пазнавальных задач. Фактар адрасата прадвызначае таксама спецыфіку маўленчых сродкаў тэксту.

Аднароднасць зместавай арганізацыі ўніверсальнага вучэбнага тэксту праяўляецца ў падзеле на абзацы, фрагменты. Нам бачыцца перспектыўным выдзяленне такіх зместава-структурных адрэзкаў адзінкі, як *камунікатыўныя блокі*. Пад камунікатыўным блокам разумеецца «адзінка, з дапамогай якой у тэксце экспліцыруецца паступовасць камунікатыўна-пазнавальнага працэсу і фарміруецца яго кампазіцыйна-сэнсавая структура» [5, с. 327]. Гэтая адзінка валодае стабільнасцю зместавых кампанентаў, адна тыпным маўленчым афармленнем і функцыянальнасцю. Для яе неістотнымі выступаюць такія прыметы, як графічная афармленасць і аб'ём. Асобныя камунікатыўныя блокі фармальна супадаюць са сказам, абзацам. Тыповыя прыклады камунікатыўных блокаў у вучэбным тэксце: уводзіны, фармулёўка мэты і задач вывучэння, вылучэнне праблемы, характарыстыка прадмета разгляду, афармленне ілюстрацыйных прыкладаў, вывадаў і г. д. Прадметам апісання ўніверсальных вучэбных тэкстаў падручнікаў з'яўляецца не аб'ектыўна новая інфармацыя, а інфармацыя базавая, прызнаная, пададзеная ў сістэматызаваным выглядзе. Змест універсальнага тэксту абумоўлены прадметным кантэкстам. З гэтай прычыны спецыфіка школьнага падручніка па мове вызначаецца характарыстыкай лінгвістычных аб'ектаў і іх статусам у моўнай сістэме. Архітэктоніка вучэбнага тэксту выбудоўваецца таксама пад уплывам дыдактычнай спецыфікі: выразная сегментацыя на сэнсавыя фрагменты (параграфы, абзацы), што аблягчае ўспрымання лінгвістычнай інфармацыі і прадвызначае характар аналітыка-

сінтэтычнай дзейнасці на яе аснове. У структуры тэксту вылучаюцца агульныя кампаненты зместу, суадносна з параўнаннем, класіфікацыяй, абагульненнем фактаў, што забяспечвае дакладнасць і даступнасць інфармацыі. Апроч гэтага, ва ўніверсальных вучэбных тэкстах рэалізуюцца спецыфічныя прагматычныя кампаненты, праз якія арганізуюцца пазнавальная дзейнасць навучэнцаў, папарэджваюцца патэнцыяльныя тыповыя памылкі, матывуюцца пазнавальная цікавасць да лінгвістычнага матэрыялу.

Такім чынам, універсальны тэкст з'яўляецца адзінкай пазнавальнай дзейнасці ў вучэбнай сферы зносінаў, выступае сродкам уздзеяння на адрасата, выкарыстоўваецца як камунікатыўна-маўленчы эталон. Кваліфікацыя вучэбнага тэксту як універсальнага тыпу бачыцца перспектыўнай у метадычных адносінах. На думку вучоных, тып тэксту выступае «ў якасці камунікатыўнай адзінкі, на лінгвістычныя параметры якой накладваюцца прагматычныя характарыстыкі з прычыны суаднесенасці тэксту з пэўнай функцыянальнай сферай выкарыстання» [4, с. 16]. У рэчышчы ўніверсальнага падыходу істотнай характарыстыкай з'яўляецца паняцце маўленчага жанру тэксту. Як вядома, *маўленчы жанр* уяўляе сабой адносна ўстойлівы тэматычны, кампазіцыйны і стылістычны тып выказвання, які прадвызначаецца ўмовамі і мэтамі адпаведнай галіны дзейнасці. Любы тэкст карэктуюцца «пэўным жанрам, развіваецца ў пэўнай жанравай форме» [1, с. 238]. Т. В. Шмялёва вызначае асноўныя класы маўленчых жанраў: інфармацыйныя, імператыўныя, этыкетныя, ацэначныя [10, с. 91]. Паколькі вядучая камунікатыўная мэта вучэбных тэкстаў заключаецца ў намеры ўздзейнічаць на адрасата, на яго веды, жанры вучэбных тэкстаў у сваёй большасці з'яўляюцца інфармацыйнымі, у некаторых вучэбных сітуацыях – ацэначнымі.

Выяўленне ўніверсальных параметраў вучэбных тэкстаў вымушае звярнуцца да такога паняцця, як *тэкстатып*. Пад тэкстатыпам будзем разумець пэўны інварыянт, эталон, паводле якога будуюцца вучэбныя тэксты, што рэалізуюць канкрэтныя камунікатыўныя задачы, мадэль, што дэманструе тыповыя параметры адзінкі. У адрозненне ад тэксту, тэкстатып з'яўляецца базавай адзінкай больш высокага ўзроўню абстракцыі, якая адлюстроўвае інварыянтныя каму-

нікатыўна-прагматычныя і семантыка-сінтаксічныя асаблівасці вучэбна-навуковых паведамленняў. Стандартнасць пазнавальных сітуацый, у якіх функцыянуе большасць вучэбных тэкстаў, спараджае стэрэатыпнасць афармлення, пачынаючы з лексікі і заканчваючы макраструктурай адзінкі. Тэкстатып як мадэль праецыруе стандартнасць структуры і аднатыпнасць яе маўленчага афармлення. Такім чынам, у тыповых пазнавальных сітуацыях узнаўляецца пэўны тэкстатып, абумоўлены камунікатыўна-дыдактычным кантэкстам, які «дыктуе» ўстойлівасць кампазіцыйнай структуры і выбар клішыраваных моўных сродкаў.

У каардынатах тэорыі вучэбнага тэксту разгледзім тыповыя кампаненты тэкстатыпу. Зазначым, што праблема тыпалагізацыі структуры вучэбных тэкстаў мае практычны выхад у методыку выкладання, суадносіцца з сучаснымі задачамі навучання. Тэкстатып, рэалізуючы пазнавальна-камунікатыўную праграму аўтара, валодае дыдактычным патэнцыялам для фарміравання прадметных і метапрадметных кампетэнцый. Выяўленне аптымальных кампанентаў тэкстатыпу з'яўляецца асновай для пабудовы эфектыўнай і рацыянальнай лінгваметадичнай сістэмы падручніка. Структура тэкстатыпу падпарадкавана логіцы лінгваметадичнай арганізацыі, якая адлюстроўвае не працэс спазнання аб'екта, а вынік гэтага спазнання, веды пра сутнасць прыметы аб'екта, яго будову, функцыі, сувязі.

У структуры тэкстатыпу выдзяляюцца кампаненты, якія суадносяцца з універсальнымі лагічнымі аперацыямі: аналізам, сінтэзам, параўнаннем, абагульненнем, класіфікацыяй, азначэннем паняцця, доказам і яго абвяржэннем [6, с. 115]. Гэтая класіфікацыя выступае апорнай у працэсе фарміравання прадметных уменняў на аснове вучэбнага тэксту. Аналіз зместу падручніка па беларускай мове, у якім пераважае сістэмна-лагічны выклад лінгвістычнага матэрыялу, выяўляе наступныя тэкстатыпы вучэбных тэкстаў: паняцце пра аб'ект (42 %), класіфікацыя аб'ектаў (18 %), характарыстыка працэсаў (10 %), дзеянне над аб'ектам (8 %), будова аб'екта (10 %), параўнанне аб'ектаў (12 %).

У тэкстатыпах школьнага падручніка па мове камунікатыўны намер аўтара і прадмет даследавання атрымліваюць экспліцытнае лінгвістычнае выражэнне. Камунікатыў-

ная ўстаноўка вучэбнага тэксту выяўляецца праз ключавую дыдактычную задачу:

1) даць паняцце, ахарактарызаваць моўную з’яву;

2) выявіць залежнасць;

3) устанавіць заканамернасць;

4) раскласіфікаваць моўныя з’явы, падзяліць на класы, тыпы, групы;

5) ахарактарызаваць працэс, даць паняцце аб працэсе, апісаць змены, якія адбываюцца з аб’ектам, выдзеліць этапы развіцця моўнай з’явы;

6) выканаць дзеянне, трансфармаваць, змяніць аб’ект;

7) прааналізаваць будову, структуру аб’екта, выдзеліць яго састаўныя часткі;

8) параўнаць аб’екты, выявіць падабенства і адрозненне паміж імі.

Значым, што структура тэкстатыпу не залежыць ад галіны ведаў, ад спецыфікі школьнага прадмета. Тэкстатып актуалізуе сходнае маўленчае афармленне і мае стандартны набор кампанентаў, якія карэлююць з пэўным спосабам пабудовы адзінкі. Пры гэтым для кожнай дыдактычнай сітуацыі характэрныя стабільная, тыповая ўстойлівая логіка-кампанентная структура і клішыраваны набор маўленчых формул. Безумоўна, у рэальных тэкстах магчымыя разыходжанні з эталонным наборам кампанентаў.

Тыповыя кампаненты тэкстатыпу паняцце пра аб’ект

Спынімся на тыповых кампанентах структуры тэкстатыпу школьнага падручніка беларускай мовы. Значым, што вылучэнне функцыянальнай нагрукі кожнага кампанента падразумявае выяўленне яго сэнсавай вагі ў агульнай семантычнай прасторы тэксту. Засваенне тыповых кампанентаў развівае ўменне ўспрымаць і аналізаваць тэкст як цэласнае ўтварэнне, што валодае ўстойлівай структурай, пэўным спалучэннем логіка-сэнсавых кампанентаў. Напрыклад, тэкстатып *паняцце пра аб’ект* вылучаецца высокай частотнасцю, што аб-

умоўлена прызначэннем школьнага падручніка, – выкладаць асновы лінгвістычнай навукі. Вучэбны тэкст прадстаўлены як лінгвістычнае правіла, параграф падручніка. Паняцце пра аб’ект можа афармляцца і ў якасці асобных фрагментаў параграфа. Камунікатыўная ўстаноўка падобнага тэксту заключаецца ў тым, каб экспліцыраваць істотныя, агульныя прыметы прадмета. Вучэбны тэкст можа быць пабудаваны як апісанне, у якім канстатуецца наяўнасць у прадмета пэўных уласцівасцей, даецца характарыстыка іх. Радзей тэкст афармляецца ў выглядзе разважання, у якім гэтыя ўласцівасці ўстанаўліваюцца («выводзяцца»), даказваюцца, аргументуюцца. Аб’екты, што характарызуюцца ў падобных тэкстах, уяўляюць сабой вядучыя лінгвістычныя паняцці. У падручніку па беларускай мове тэкстатып *паняцце пра аб’ект* прадстаўлены тыповымі фрагментамі-апаваднаннямі пра раздзелы мовазнаўчай навукі, узроўні моўнай сістэмы, лінгвістычныя з’явы і іх уласцівасці. Нягледзячы на тэматычную разнастайнасць, *паняцце пра аб’ект* як тэкстатып мае ўстойлівую логіка-кампанентную структуру:

1) абавязковыя кампаненты: прадстаўленне аб’екта, называнне сутнасных прымет (у выглядзе дэфініцыі або апісання), характарыстыка прымет;

2) факультатыўныя кампаненты: аналіз дэфініцый, розных навуковых пазіцый, этымалогія тэрміна, характарыстыка значэння, функцый аб’екта, інфармацыя пра распаўсюджанасць аб’екта, ілюстрацыя-тлумачэнне, выключэнні, паралелі з іншымі мовамі (як правіла, з рускай);

3) прагматычныя кампаненты: матывацыя вывучэння пэўнага матэрыялу, зварот да лінгвістычнага вопыту навучэнцаў, інструкцыі, парады, актуалізацыя раней вывучаных фактаў, вобразныя аналогіі, указанні на перспектывы вывучэння, на непаўнату характарыстыкі, апеляванне да эмоцый навучэнцаў (табліца).

Табліца. – Логіка-кампанентная структура тэкстатыпу *паняцце пра аб’ект*

Кампаненты тэкстатыпу	Маўленчыя канструкцыі (прыклады)
Прадстаўленне аб’екта (назва параграфа; першы абзац тэксту)	§ <i>Словазлучэнне</i> ; § <i>Сказ як цэласная сінтаксічная адзінка</i> ; § <i>Сказы з набочнымі канструкцыямі</i> <i>Дзейнік можа называць суб’ект або аб’ект дзеяння, носьбіта прыметы. Складаныя сказы характэрны для ўсіх стыляў мовы. Выбар таго ці іншага віду сказа залежыць ад сэнсавых і стылістычных асаблівасцей кантэксту. Сучасная літаратурная мова карыстаецца сістэмай сінанімічных сродкаў выражэння.</i>

Працяг табліцы

<p>Названне сутнасных прымет: дэфініцыя, апісанне</p>	<p><i>Што... – гэта... што; што валодае наступнымі прыметамі; чым называецца што; для... характэрны (уласцівы)...</i> <i>Словазлучэнне – сэнсавае і граматычнае адзінства, утворанае на аснове падпарадкавальнай сувязі двух ці больш самастойных слоў (кампанентаў).</i> <i>Сказ – сінтаксічная адзінка, арганізаваная сэнсава, інтанацыйна і граматычна, якая дапамагае аформіць і перадаць думку.</i> <i>Двухастаўны сказ – гэта сказ, граматычная аснова якога складаецца з двух галоўных членаў сказа – дзейніка і выказніка.</i> <i>Аднаастаўнымі называюцца сказы з адным галоўным членам сказа, які суадносіцца з дзейнікам або выказнікам.</i> <i>Просты сказ можа ўжывацца з поўным наборам неабходных для яго членаў сказа ці з пропускам некаторых з іх.</i> <i>Гістарычныя чаргаванні не залежаць ад пазіцыі гука ў слове.</i> <i>Часта ў вершах паэты выкарыстоўваюць словы з аднымі і тымі галоснымі гукамі. Такі прыём называецца асанансам.</i> <i>Прамае (асноўнае) значэнне непасрэдна суадносіцца з аб’ектыўнай рэчаіснасцю.</i></p>
<p>Характарыстыка сутнасных прымет, ступень іх распаўсюджанасці</p>	<p><i>Найважнейшай прыметай літаратурнай мовы з’яўляецца яе нарматыўнасць, якая характэрная для пісьмовай і вуснай формаў маўлення.</i> <i>Характэрнымі асаблівасцямі літаратурнай нормы з’яўляюцца...</i> <i>Асноўныя якасці культуры маўлення наступныя...</i> <i>Правілы маўлення этыкету маюць нацыянальны, адметны характар.</i> <i>Віншаванне складаецца з некалькіх абяззавковых частак. Віншавальная частка, як правіла, утрымлівае тры кампаненты.</i> <i>Літаратурная норма можа быць варыянтнай. Як правіла, адзін з варыянтаў больш частотны, распаўсюджаны або ўніверсальны.</i> <i>Праваніс беларускай мовы ў асноўным грунтуецца на фанетычным і марфалагічным прынцыпах.</i> <i>Галосныя літары о, э звычайна пішуцца ў беларускай мове толькі пад націскам.</i> <i>У беларускай мове ў асобных словах адбылося спрашчэнне груп зычных.</i> <i>У гэтых адносінах характэрная страфа, якая малюе зрокавы і гукавы вобраз.</i></p>
<p>Ілюстрацыя</p>	<p><i>Пры звароце да слухачоў у розныя перыяды развіцця грамадства ўжываліся наступныя маўленчыя звароты: таварышы, грамадзяне, грамада, панове, спадарства.</i> <i>У залежнасці ад часу сутак беларусы ўжываюць наступныя прывітанні і развітанні: Дзень добры! Добры вечар! Дабранач!</i> <i>Неабходна ўлічваць, што аднолькавыя камунікатыўныя намеры ў рускай і беларускай мовах могуць выражацца па-рознаму. Напрыклад, бел.: Дазвольце пазнаёміць Вас з..., рус.: Позвольте представить Вам...</i> <i>Кожны з кампанентаў мадэлі можа прапускацца ў канкрэтнай сітуацыі маўленчых зносін, напрыклад: Націск у беларускай мове рухомы (адрас – адрасы), рознамясцовы, можа быць як на першым, так і на іншых складах слова (жнівень, кастрычнік, мабілізацыя).</i> <i>У сярэдзіне слова пад націскам і ў пачатку слова пішацца іё(ыё), а ў сярэдзіне слова не пад націскам я(ыя), але: радыё.</i> <i>Выключэнне складаюць словы... Вось толькі некаторыя з гэтых назоўнікаў...</i> <i>Правільна пабудоваць сказ можна... Няўдалым можна лічыць такі сказ... Прыкладам можа служыць... У якасці прыкладу разгледзім...</i></p>
<p>Вытлумачэнне, аргументацыя</p>	<p><i>А значыць, ёсць падстава...</i> <i>У сучаснай беларускай мове ўжываюцца адзінкі вачыма і вачамі, форм і формаў, ядзім і ямо. Гэтыя прыклады ілюструюць паралельнае суіснаванне магчымых раўнацэнных варыянтаў словаўжывання і словаўтварэння.</i> <i>Норма не падзяляе сродкі мовы на добрыя і дрэнныя, а ўказвае на іх камунікатыўную мэтазгоднасць.</i> <i>Акцэнталагічныя нормы замацаваны ў «Слоўніку націску ў беларускай мове» М. В. Бірылы, у арфаграфічных, тлумачальных даведніках.</i> <i>Ужыванне аднаго пунктуацыйнага варыянта замест другога можа дыктавацца кантэкстам.</i> <i>Няцяжка заўважыць... Гэта азначае... Такім чынам, відавочна... З гэтай прычыны можна сцвярджаць... У словах, у якіх націск неабгрунтавана пераносіцца на іншы склад...</i> <i>Гэта тлумачыцца як слабым засваеннем акцэнталагічных нормаў, так і недастатковым валоданнем мовай увагуле.</i></p>

У тэкстатыпе паняцце пра аб'ект актуалізуюцца ўласцівасці моўных аб'ектаў з дапамогай такіх сродкаў, як:

1) частотныя канструкцыі, якія вызначаюцца «стрыманай» эмацыянальнай выразнасцю: *характэрнай з'яўляецца...; характарызуецца тым, што...; важную асаблівасць... складае; у гэтым характэрная (спецыфічная) асаблівасць...; характэрна, што...; неабходна, аднак, падкрэсліць...; значым, што...;*

2) актуалізатары (з мэтай падкрэсліць пэўныя функцыі моўных аб'ектаў): *звычайна ўжываецца...; не толькі..., але і...; у прыватнасці...; нярэдка...; як правіла, ўжываюцца...;*

3) ужыванне тыповых маўленчых формул для кваліфікацыі моўнага аб'екта: *у адрозненне ад...; у гэтых адносінах вылучаюцца...; варта адзначыць тоесныя (варыянтныя) выпадкі ўжывання....*

Такім чынам, спецыфіка, значнасць лінгвістычнай інфармацыі падкрэсліваецца як праз стэрэатыпныя, узнаўляльныя маўленчыя формулы, так і праз спецыфічныя ўласна-індывідуальныя сродкі. Дзейным сродкам актуалізацыі ўласцівасцей моўных аб'ектаў выступаюць рытарычныя пытанні, скіраваныя не на пошук інфармацыі, а на ўвагу чытача да пэўнага фрагмента вучэбнага тэксту.

Заўважым: у рэальных тэкстах могуць быць пэўныя разыходжанні з базавай мадэллю тэкстатыпу, абумоўленыя ўздзеяннем пазнавальна-камунікатыўных фактараў: уключэнне факультатыўных прагматычных кампанентаў, скіраваных на дыялог з адрасатам, пропуск аднаго або некалькіх кампанентаў, перастаноўкі ў паслядоўнасці фрагментаў і г. д. Аднак сама базавая мадэль тэкстатыпу ўніверсальная, абстрагаваная ад канкрэтна-прадметнага зместу.

Такім чынам, *універсальны вучэбны тэкст* – гэта маўленча-камунікатыўны інварыянт тэксту, які адлюстроўвае дамінантныя характарыстыкі пэўнага дыдактычнага эталона, рэалізуецца ў тыповых мадэлях адзінкі. Універсальны вучэбны тэкст выяўляецца як метасродак тыпалагічнай структуры адзінкі, арганізаванай паводле абгульненай мадэлі.

Універсальны вучэбны тэкст характарызуецца тыповым наборам маўленчых канструкцый, увасобленых у камунікатыў-

ных блоках. Універсальныя тэксты з аднолькавым (падобным) прадметным зместам, камунікатыўнай устаноўкай, маюць аднолькавую кампазіцыйную структуру як вынік сегментацыі адзінкі на мікратэмы.

Метадычная каштоўнасць вылучэння паняцця вучэбны ўніверсальны тэкст

Лагічна і перспектыўна будаваць працэс навучання буларускай мове, іншым прадметам на аснове мадэлей універсальных тэкстаў, што валодаюць стэрэатыпным наборам кампанентаў, абумоўленых тыповай камунікатыўнай сітуацыяй: паняцце аб аб'екце, класіфікацыя аб'ектаў, характарыстыка працэсу, дзеянні над аб'ектам, будова аб'екта, параўнанне аб'ектаў.

Выкарыстанне мадэлі ўніверсальнага тэксту ў якасці адзінкі навучання служыць базай для аналізу і стварэння выказванняў, фарміравання рацыянальных спосабаў тэкставай дзейнасці. Мадэлі камунікатыўных блокаў універсальнага вучэбнага тэксту забяспечваюць адзінства камунікатыўнай і пазнавальнай дзейнасці, дазваляюць засвоіць змест, структуру адзінкі і спосабы дзейнасці, развіваюць маўленчыя ўменні.

Мадэлі камунікатыўных блокаў універсальных тэкстаў могуць паспяхова выкарыстоўвацца навучэнцамі пры аналізе, узнаўленні і стварэнні вучэбна-навуковых тэкстаў. *Аналізуючы тэкст* (незалежна ад яго прадметнага зместу), навучэнец бачыць у ім працэс пазнання аб'екта і ўзнаўляе ход лагічных разважанняў аўтара. *Узнаўляючы тэкст*, навучэнец перапрацоўвае мадэль з улікам камунікатыўнай задачы пераказу, сітуацыі зносін, уласнага маўленчага вопыту. *Ствараючы тэкст*, навучэнец фармулюе камунікатыўную задачу, структурыруе змест на аснове мадэлі, трансфармуе яе.

Вылучым разнавіднасці заданняў, скіраваных на фарміраванне ўмення выкарыстоўваць мадэлі ўніверсальнага вучэбнага тэксту пры:

1) *аналізе вучэбнага тэксту*: знайсці ў тэксце фрагменты зместу, адпаведныя прад'яўленай мадэлі; выбраць з прапанаванага спіса кампаненты зместу, якія сустракаюцца ў тэксце; размясціць кампаненты зместу тэксту, названыя ў мадэлі, у лагічнай паслядоўнасці; скласці мадэль тэксту, абпіраючыся на апорныя словы і словазлучэнні; суаднесці часткі тэксту з адпаведнамі

кампанентамі мадэлі; падрыхтаваць на аснове мадэлі план і пытанні да тэксту; прааналізаваць назву да тэксту; назваць кампаненты, якія могуць сустрэцца ў прапанаваным тэксце; выдзеліць у мадэлі кампаненты зместу, якія з'яўляюцца абавязковымі (утрымліваюць асноўную інфармацыю), дапаўняюць асноўны змест тэксту і дапамагаюць аўтару ўстанавіць кантакт з чытачом;

2) *узнаўленні тэксту*: параўнаць мадэль адзінкі і пераказ тэксту (Якія кампаненты зместу спатрэбіцца выключыць з пераказу тэксту і чаму?); пераказаць тэкст у адпаведнасці з прапанаванай мадэллю (Якія віды пераказу (падрабязны, выбарачны, сціслы, творчы) вы будзеце выкарыстоўваць?); скласці мадэль тэксту, выдзеліць у ёй кампаненты зместу, якія будуць дарэчнымі ў сціслым пераказе, у выбарачным пераказе; дапоўніць прапанаваную мадэль кампанентамі зместу, якія адпавядаюць камунікатыўнаму заданню (напрыклад, прааналізаваць змест і структуру вучэбнага тэксту);

3) *стварэнні тэксту*: скласці тэкст на тэму «*Параўнанне складаназлучаных і складаназалежных сказаў*», выкарыстоўваючы наступную мадэль:

- а) называнне аб'ектаў для параўнання;
- б) указанне на наяўнасць падабенства ці адрознення паміж аб'ектамі;
- в) указанне на першую прымету для параўнання;
- г) характарыстыка аб'ектаў на падставе першай прыметы;
- д) указанне на другую прымету для параўнання;
- е) характарыстыка аб'ектаў на падставе другой прыметы;
- ё) параўнальная характарыстыка аб'ектаў;

выбраць са спіса кампанентаў тэма, што адпавядаюць камунікатыўнай задачы задання *ахарактарызаваць састаўныя часткі аб'екта* (прапанаваны набор кампанентаў: знаёмства з аб'ектам, называнне кампанентаў (з дапамогай табліцы, схемы, азначэння паняцця, пералічэння прымет), указанне на аснову для класіфікацыі; характарыстыка сутнасных прымет аб'екта, апісан-

не кампанентаў і ілюстрацыі); пашырыць мадэль кампанентамі, дарэчнымі ў сітуацыях: а) выступленне на школьнай канферэнцыі, б) вусны адказ на экзамене, в) падрыхтоўка тэзісаў для навуковага паведамлення (магчымы набор кампанентаў: напамінанне пра вывучанае раней, вытлумачэнне матываў выбару тэмы, ацэнка аб'екта; зварот да ўласнага вопыту, акцэнтаванне ўвагі адрасата на складаным характары аб'екта, фармулёўка перспектывы для далейшага даследавання, рэкамендацыі па выкарыстанні на практыцы, указанне пра неабходнасць пошуку інфармацыі па тэме).

Заклучэнне

Метадычная каштоўнасць разгледжаных тэкстатыпаў у школьных падручніках заключаецца ў наступным: стэрэатыпнасць, паўтаральнасць, стандартызаванасць структуры, маўленчых формул дапамагаюць за сабой будову эталоннага вучэбнага тэксту, прадвызначаюць прыёмы працы з тэкставай інфармацыяй. Сістэма эталонных вучэбных тэкстаў падручніка – пры адпаведным метадычным каментарыі – забяспечвае мэтанакіраванасць працэсу фарміравання прадметных уменняў навучэнцаў.

Кампаненты вучэбнага тэксту маюць устойлівае функцыянальнае прызначэнне. Выяўленне залежнасці структуры тэксту ад пазнавальна-камунікатыўнай задачы з'яўляецца актуальным аспектам метадычнай арганізацыі працы з тэкстам як асновай фарміравання прадметных кампетэнцый.

Асэнсаванне структуры вучэбнага тэксту дае аснову для разумення лінгвістычнай інфармацыі, якая з'яўляецца сутнаснай для ўспрымання і ўзнаўлення зместу. Спецыфіка вучэбнага тэксту школьнага падручніка, абумоўленая камунікатыўнай задачай, – сістэмна-навуковая і дыдактычна мэтазгодная падача лінгвістычнага матэрыялу – працягваецца і на зместавым, і на структурна-кампазіцыйным узроўнях арганізацыі тэксту. Аналіз, засваенне структуры эталоннага тэкстатыпу выступаюць асновай для рацыянальнай пабудовы ўласных выказванняў навучэнцаў.

СПІС ВЫКАРЫСТАНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

1. Гарпушкин, В. Е. Гуманистический универсализм как парадигма мировоззрения : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / В. Е. Гарпушкин ; Иван. гос. ун-т, 2012. – 44 с.

2. Рывчин, В. И. О художественном конструировании учебников / В. И. Рывчин. – М. : Книга, 1980. – 128 с.
3. Солнцев, В. М. Язык как системно-структурное образование / В. М. Солнцев. – 3-е изд., доп. – М. : Наука, 1986. – 342 с.
4. Гельфман, Э. Г. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
5. Тураева, З. Я. Лингвистика текста : учеб. пособие / З. Я. Тураева. – 2-е изд., доп. – М. : ЛИБРИКОМ, 2009. – 144 с.
6. Крижановская, Е. М. Коммуникативный блок как единица смысловой структуры научного текста / Е. М. Крижановская // Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVII–XX веков : в 2 т. – Пермь, 1996. – Т. 2 : Стилистика научного текста : в 2 ч. – Ч. 1. – С. 327–356.
7. Коммуникативно-функциональная типология текстов : сб. науч. тр. – М. : МГЛУ, 1991. – Вып. 381. – С. 13–18.
8. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 444 с.
9. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // Жанры речи : сб. науч. ст. ; отв. ред. В. Е. Гольдин. – Саратов : Сарат. гос. ун-т, 1997. – Вып. 1. – С. 91–98.
10. Пузанкова, Е. Н. Развитие языковой способности учащихся начальной и средней общеобразовательной школы на основе реализации принципа преемственности при обучении русскому языку : монография : в 2 ч. / Е. Н. Пузанкова, Н. И. Киселева. – Орел : ОГУ, 2008. – Ч. 1. – 173 с.

REFERENCES

1. Garpushkin, V. Ye. Gumanistichieskij univiersalizm kak paradigm mirovozzrienija : avtorief. dis. ... d-ra filos. nauk : 09.00.11 / V. Ye. Garpushkin ; Ivan. gos. un-t, 2012. – 44 s.
2. Ryvchin, V. I. O khudozhestviennom konstruirovanii uchiebnikov / V. I. Ryvchin. – M. : Kniga, 1980. – 128 s.
3. Solncev, V. M. Jazyk kak sistiemno-strukturnoje obrazovanije / V. M. Solncev. – 3-je izd., dop. – M. : Nauka, 1986. – 342 s.
4. Giel'fman, E. G. Psikhodidaktika shkol'nogo uchiebnika. Intieliektual'noje vospitanije uchashchikhsia / E. G. Giel'fman, M. A. Kholodnaja. – SPb. : Pitier, 2006. – 384 s.
5. Turajeva, Z. Ya. Lingvistika tieksta : uchieb. posobije / Z. Ya. Turajeva. – 2-je izd., dop. – M. : LIBRIKOM, 2009. – 144 s.
6. Krzhizhanovskaja, Ye. M. Kommunikativnyj blok kak jedinica smyslovoj struktury nauchnogo tieksta / Ye. M. Krzhizhanovskaja // Ochierki istorii nauchnogo stilia russkogo literaturnogo jazyka XVII–XX viekov : v 2 t. – Pierm', 1996. – T. 2 : Stilistika nauchnogo tieksta : v 2 ch. – Ch. 1. – S. 327–356.
7. Kommunikativno-funkcional'naja tipologija tiekstov : sb. nauch. tr. – M. : MGLU, 1991. – Vtp. 381. – S. 13–18.
8. Bakhtin, M. M. Estetika sloviesnogo tvorchiestva / M. M. Bakhtin. – M. : Iskusstvo, 1979. – 444 s.
9. Shmieliova, T. V. Model' riechievogo zhanra / T. V. Shmieliova // Zhanry riechi : sb. nauch. st. ; отв. ried. V. Ye. Gol'din. – Saratov : Sarat. gos. un-t, 1997. – Vyp. 1. – S. 91–98.
10. Puzankova, Ye. N. Razvitije jazykovej sposobnosti uchashchikhsia nachal'noj i sriednej obshchieobrazovatel'noj shkoly na osnovie rializacii principa prijemstviennosti pri obuchienii russkomu jazyku : monografija : v 2 ch. / Ye. N. Puzankova, N. I. Kisieliova. – Oriol : OGU, 2008. – Ch. 1. – 173 s.

УДК 378.02:[001.102:004](043.3)

Марина Николаевна Хуторова

*магистр пед. наук, преподаватель каф. оперативно-розыскной деятельности
Могилевского института МВД Республики Беларусь*

Marina Khutorova

*Master of Pedagogical Sciences, Teacher of the Department of Operational Festival Activities
of the Mogilev Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus*

e-mail: teacher-507@mail.ru

МЕТОДИКА УПРАВЛЯЕМОГО САМООБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ КУРСАНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Анализируется образовательный процесс в вузах МВД. Ключевым параметром специфики функционирования вуза МВД (и реализации в нем образовательного процесса) выступает то, что как образовательная организация он сочетает в себе и гражданское, и военное начало применительно к повседневной жизни и образовательному процессу. Основной перспективой развития образовательного процесса в вузе МВД является непрерывная интеграция теории и практики работы реальных подразделений органов охраны правопорядка, что предусматривает оптимизацию теоретической подготовки по интенсификации самоподготовки и самообразования. Рассматриваются возможности организации самостоятельной подготовки курсантов вузов МВД посредством реализации принципа «ослабевающей поддержки». Представлена методика управляемого самообучения информатике. Методика управляемого самообучения информатике содержит постановку целей, планирование, организацию, корректировку и диагностику ее результатов. Описана методика проведения и результаты педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *информационные и коммуникационные технологии, информатизация образования, самостоятельная подготовка, самообучение, управляемое самообучение, методика управляемого самообучения, педагогический эксперимент.*

Methodology of Guided Self-Learning in Informatics of Coursers of Educational Institutions of the Ministry of the Internal Affairs

The article analyzes the educational process in the universities of the Ministry of Internal Affairs. The key parameter of the specifics of the functioning of the institution of the Ministry of Internal Affairs and the implementation of the educational process in it is the factor that, as an educational organization, it combines both civil and military principles in relation to everyday life and the educational process. The possibilities of organizing independent training of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs through the implementation of the principle of «weakening support» are considered. The article presents a methodology for guided self-learning in computer science. The methodology of guided self-study in informatics contains goal setting, organization, planning, correction and evaluation of cadet's activities, diagnostics of its results. The methodology and results of the pedagogical experiment are described.

Key words: *information and communication technologies, informatization of education, independent training, self-study, guided self-learning, methodology of guided self-learning, pedagogical experiment.*

Образовательный процесс в учреждениях образования МВД имеет свою специфику, которая заключается в объединении трех параллельных учебных процессов:

а) общеакадемического, предусматривающего усвоение курсантом общих знаний на основе современных достижений науки и образования, прикладных умений приобретать, обрабатывать и реализовывать полезную информацию;

б) профессионального, в рамках которого курсант приобретает компетенции по выбранной специальности (1-93 01 01 Правовое обеспечение общественной безопас-

ности, 1-93 01 03 Правовое обеспечение оперативно-розыскной деятельности);

в) специального, включающего знания секретного делопроизводства, который наравне с указанными выше профилями составляет фундамент подготовки курсанта, а в будущем и офицера Министерства внутренних дел.

Учебный день курсанта имеет высокую степень насыщенности, требующей его включения в ритм и протекание служебной деятельности. Курсант вуза МВД с момента прибытия на учебу постоянно находится под наблюдением офицеров, старших офицеров и преподавателей. Это определяет

интенсификацию образовательного процесса, которую дополнительно оптимизирует специфический распорядок организации учебного и внеучебного времени.

В подобных условиях характерным фактором режима как образовательного процесса, так и жизнедеятельности курсанта в вузе МВД неизбежно становится их жесткая регламентация. Любой ведомственный вуз представляет собой закрытую для внешних воздействий социально-педагогическую систему. Это определяет отдаленность коллектива курсантов от внешней среды, которая выражается в жизнедеятельности курсантов в некотором относительно изолированном пространстве, до которого не доходят в полном объеме информационные потоки извне, несущие в себе как положительные, так и отрицательные элементы; наличие в регламенте дня курсанта построения личного состава, которое проводится перед началом и после завершения учебной и служебной деятельности, а для находящихся на казарменном положении – и перед отбоем.

Существенным параметром характеристики деятельности вуза МВД является совмещение гражданской и военной основ по отношению к повседневной жизни и образовательному процессу.

Предполагается, что основной перспективой развития образовательного процесса в вузе МВД станет непрерывная интеграция теории в практику работы реальных подразделений органов охраны правопорядка, что будет предусматривать оптимизацию теоретической подготовки в направлении интенсификации самоподготовки и самообразования.

Мы разделяем выводы, сформулированные в исследованиях С. П. Свердлова, В. В. Шпички, Ф. А. Ярмоленко, А. Г. Досычева, М. Б. Притугиной, Б. Г. Романенко, А. О. Шангутова [1–6], которые отмечают, что в структуре профессиональной подготовки курсантов ведомственных вузов *самостоятельная подготовка* играет особую роль, способствуя повышению качества обучения. Именно она предусматривает формирование личности будущего офицера.

В основной части учебного плана курсантов вузов МВД Республики Беларусь обозначен такой обязательный вид учебной деятельности, как управляемая самостоя-

тельная работа, которая проводится в специально выделенное время в распорядке дня, обозначенное как самостоятельная подготовка. Самостоятельная подготовка курсантов и слушателей является составной частью образовательного процесса, направленного на формирование квалифицированных специалистов органов внутренних дел. Она направлена на решение следующих задач: усовершенствование у курсантов и слушателей способности к самостоятельному закреплению знаний, приобретенных на лекциях и практических занятиях; выработка умений и навыков самостоятельного активного изучения новых и дополнительных сведений в ходе подготовки к семинарским и практическим занятиям, зачетам и экзаменам; закрепление навыков самообразовательной работы. Следовательно, овладение умениями и навыками самостоятельной работы служит обязательным условием для качественного овладения курсантами учебной программы ведомственного вуза и последующего успешного исполнения ими служебных обязанностей на местах службы.

Согласно нашим исследованиям, самостоятельная подготовка курсантов I курса, как правило, носит бессистемный характер, что объясняется отсутствием у курсантов знаний, умений по самоорганизации, поиску информации, ее обобщению, навыков составления кратких тезисов, конспектов будущих выступлений и т. п. Поэтому преподаватели, работающие на первых курсах, при организации данного вида учебной деятельности вынуждены не только контролировать самостоятельную подготовку курсантов, но и заниматься формированием у них первичных навыков и в дальнейшем развитием умений работать самостоятельно. Выходом из сложившейся ситуации, на наш взгляд, является реализация принципа «ослабевающей поддержки», при котором степень вмешательства преподавателя в процесс подготовки курсантов должна быть максимальной на первоначальном этапе изучения дисциплины и ослабевать по мере усвоения курсантами основ самостоятельного изучения материала. Принцип «ослабевающей поддержки» реализуется в методике управляемого самообучения информатике.

Основным инструментом в организации управляемого самообучения являются информационные технологии, дающие воз-

возможность достичь глубины и системности самообучения, способствующие развитию курсантов в условиях локальных компьютерных сетей, сети Интернет. Самостоятельная работа курсантов вузов МВД Республики Беларусь служит видом самообучения, при котором курсант должен развивать умения самостоятельного целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки. Самообучение – это еще и способ достижения целей в своей профессиональной деятельности, что формирует профессиональную самостоятельность.

Цель организации управляемого самообучения заключается в том, чтобы знания, приобретенные на аудиторных занятиях, стали толчком к выполнению задач, стоящих непосредственно при подготовке специалистов, т. е. эта деятельность должна стимулировать активность, способствовать развитию умений курсантов самостоятельно формулировать и решать задачи, сначала учебные, а затем и практического характера.

Анализ рассмотренных определений обучения, самообучения и управляемого самообучения дает возможность вывести следующие важные признаки управляемого самообучения: наличие учебной задачи, отведение аудиторного (внеаудиторного) времени для ее решения, опосредованное (косвенное) управление преподавателем познавательной деятельностью курсантов, планирование самостоятельного обучения. Основным условием организации управляемого самообучения является присутствие косвенного или опосредованного управления обучением преподавателем или обучающей программой, так как при его абсолютном отсутствии нужно говорить не об управляемом самостоятельном обучении, а о самостоятельной деятельности, которая не в состоянии подменить самостоятельное обучение и занимает другую нишу в системе познавательной деятельности. Для качественной организации управляемого самообучения информатике требуется план индивидуального управляемого самообучения, которому курсант следует и регулярно фиксирует результаты своей работы. Необходимо осуществлять рефлекссию самостоятельного обучения под руководством преподавателя, согласно принципу «ослабевающей поддержки» опосредованное руководство необходимо совмещать с открыты-

ми формами воздействия преподавателя на курсанта, постепенно переходить от открытых форм воздействия к опосредованным. Опосредованное влияние управления необходимо сочетать с помощью комплексного обучения, т. е. формирование таких видов деятельности, когда взаимодействие с преподавателем осуществляется в форме соблюдения инструкций реализации установленной задачи.

Структура высшего образования Министерства внутренних дел обладает своими характерными особенностями:

1) управляемая самостоятельная работа курсантов милицейских вузов осуществляется, как правило, во время самоподготовки, запланированной в распорядке дня, проводится традиционно в послеобеденное время, после завершения основных занятий;

2) управляемая самостоятельная работа выражает современные тенденции образования, при этом, личность сотрудника оказывается в центре этого реформирования, а управляемая самостоятельная работа способствует индивидуализации образовательного процесса;

3) управляемая самостоятельная работа имеет, как правило, репродуктивный характер и не направлена на решение нестандартных задач, связанных с профессиональной деятельностью, требующих использования приобретенных знаний в нестандартных условиях.

Система самообучения информатике следует правилу круговой причинности. В кибернетике этот принцип отображает наличие «причинной петли»: одно явление оказывает влияние на другое, которое, в свою очередь, оказывает влияние на первое. Таким образом, петля служит отрицательной обратной связью, основной задачей которой значится снижение амплитуды флуктуаций и стабилизация состояния системы. Положительная обратная связь служит механизмом усиления.

Методика управляемого самообучения информатике содержит постановку целей, планирование, организацию, корректировку и оценку деятельности курсанта. Разграничиваем управление самостоятельной деятельностью курсанта на этапе ее прямой реализации (педагогическое руководство) – представление учебной задачи курсанту, инструкцию по ее выполнению, мотивация

ее решения, контролирование и корректирование самостоятельных действий курсанта, оценивание результатов управляемого самообучения, и организацию управляемого самообучения – подбор средств, форм и методов, содействующих познавательной активности, гарантирующих условий эффективности.

В ходе управления самообучением преподаватель непосредственно (в дальнейшем – опосредованно) участвует в организации процесса обучения (самообучения). При этом целесообразно руководствоваться следующими принципами управления:

1) дифференцированный подход к курсантам с соблюдением посильности практических задач;

2) комплексное увеличение умственных нагрузок и логический переход к более неточным и неполным инструкциям по осуществлению самостоятельной работы;

3) реализация принципа «ослабевающей поддержки» через поэтапное дистанцирование преподавателя и принятие им положения пассивного наблюдателя за процессом обучения;

4) смена преподавательского контроля самоконтролем курсанта.

Косвенное руководство самостоятельной учебной деятельностью курсанта формирует базу для накопления индивидуального опыта в сфере методологии организации и регулирования самим курсантом его самостоятельной деятельности, что мотивирует самостоятельное ее увеличение, углубление и продолжение во время самоподготовки. В силу этого наличие косвенного управления самостоятельной учебной деятельностью курсанта нам представляется значимым показателем определения управляемого самообучения, который позволяет четко разграничить понятия «управляемое самообучение» и «самостоятельная деятельность».

В связи с деятельностным подходом управляемое самообучение – это не только деятельность курсанта по освоению готовых знаний согласно предложенным методам деятельности, допускающая недостаток непосредственной поддержки, а также контроль со стороны преподавателя, но и совокупность действий преподавателя и курсанта как субъектов образовательного процесса, целью которой явля-

ется мотивированное вовлечение курсанта в самостоятельную познавательную деятельность, формирование условий для усовершенствования у курсанта таких качеств и умений, как способность к самоактивации, самоорганизации, самоконтролю.

На основании изложенного мы можем предполагать, что содержание управляемого самообучения курсантов заключается в том, что оно, являясь целостной системой взаимосвязанной деятельности педагога и курсанта, интерпретируется по своей дидактической важности средством координации и управления самостоятельной деятельностью курсанта.

В структуре самообучения нами выделены пять ключевых компонентов: мотивационный, содержательный, деятельностно-процессуальный, волевой и рефлексивный.

Основная цель педагогического эксперимента заключалась в проверке эффективности разработанной методики управляемого самообучения информатике курсантов в процессе формирования компонентов самообучения. *Экспериментальная работа* проводилась на протяжении 8 лет (с 2012 по 2020 г.) на базе Могилевского института Министерства внутренних дел Республики Беларусь в два этапа – *констатирующем* и *формирующем*. На констатирующем этапе приняли участие 896 курсантов, На формирующем – 144 человека (142 курсанта и два преподавателя).

В ходе констатирующего этапа выявлены проблемы, имеющиеся в сформированности компонентов самообучения будущего сотрудника ОВД, проявляющиеся в низком уровне теоретических знаний в области информатики, недостаточной мотивации и т. д.

Для *диагностики* сформированности необходимых компетенций будущего сотрудника ОВД (что соответствует сформированности компонентов самообучения) мы разработали набор показателей. Показатель рассматривается нами как составляющая критерия – конкретное проявление сущности качеств процесса или явления. Констатация уровня исследуемого личностного образования проводилась на основе *средств диагностики*: методик и тестов, измеряющих отдельные компоненты самообучения, разработанных и адаптированных нами к условиям эксперимента.

При проведении дифференцирующего анализа мы использовали «бипарадигмальный» подход, позволяющий сочетать количественные результаты тестирования с данными анкетирования, изучения продуктов деятельности, а также с результатами

устных опросов, бесед. Распределение курсантов по трем уровням определялось с помощью методик, разработанных для мотивационного, содержательного, деятельностно-процессуального, волевого и рефлексивного компонентов.

Таблица 1. – Результаты измерений для показателей компонентов управляемого самообучения в контрольной и экспериментальной группах после эксперимента для третьего (высокого) уровня, %

Компоненты	КЭ		ЭГ	
	КЭ	ФЭ	КЭ	ФЭ
Мотивационный	10,9	37,0	14,5	65,2
Содержательный	24,7	43,8	24,6	66,7
Деятельностно-процессуальный	2,7	13,7	1,4	57,9
Волевой	11,0	38,4	8,7	69,6
Рефлексивный	2,7	21,9	1,5	63,8

Для эмпирического подтверждения результатов исследования нами применялись статистические методы. *Статистическая обработка* результатов измерений для показателей развития компонентов управляемого самообучения в контрольной и экспериментальной группах в ранговой шкале

производилась с применением *критерия Фишера ϕ* , предназначенного для сопоставления двух выборок по частоте встречающегося эффекта.

Эмпирическое значение $\phi_{эмп}$ вычислялось по формуле (1):

$$\phi_{эмп} = \left| 2 \arcsin(\sqrt{p}) - 2 \arcsin(\sqrt{q}) \right| \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (1)$$

Параметры экспериментальной группы $n_1 = 69$, p – процентная доля; контрольной

группы $n_2 = 73$, q – процентная доля (таблица 1).

Таблица 2. – Результаты дихотомических измерений компонентов управляемого самообучения в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента для третьего (высокого) уровня

Компонент	КЭ	ФЭ
	$\phi_{эмп}$	
Мотивационный	0,006	3,400
Содержательный	0,003	3,400
Деятельностно-процессуальный	0,543	5,790
Волевой	0,454	3,790
Рефлексивный	0,543	5,213

Сравнивая $\phi_{эмп}$ до эксперимента с критическим значением $\phi_{0,05} = 1,64$, $\phi_{эмп}$ (КЭ) < 1,64, делаем вывод: достоверность различий характеристик сравниваемых выборок совпадает с уровнем значимости 95 % по критерию Фишера. Поэтому обе группы можно считать однородными. Сравнивая $\phi_{эмп}$ после эксперимента с критическим значением $\phi_{0,05} = 1,64$, $\phi_{эмп}$ (ФЭ) > 1,64, делаем вывод: достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95 % по критерию Фишера. Это позволяет ут-

верждать, что занятия в экспериментальной группе помогают достичь высокого уровня сформированности компонентов управляемого самообучения.

Полученный результат подтверждается также статистической обработкой результатов наблюдений с использованием критерия *Крамера – Уэлча*, применяемого для анализа данных, измеренных в шкале отношений.

Эмпирическое значение данного критерия рассчитывается на основании инфор-

мации об объемах N и M выборок x и y , выборочных средних \bar{x} и \bar{y} и выборочных дис-

персиях D_x и D_y сравниваемых выборок. $T_{эмт}$ по формуле 2:

$$T_{эмт} = \frac{\sqrt{M \cdot N} \cdot |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}} \quad (2)$$

В ходе проведенных вычислений для исходного состояния получили $T_{эмт} = 0,15$, а после эксперимента $T_{эмт} = 4,528$. При этом табличное значение составило $T_{0,05} = 1,96$. Сравнение полученных значений $T_{эмт}$ с табличным показывает, что если в исходном состоянии исследуемые характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05 по статистическому критерию *Крамера* – *Уэлча*, то после третьего этапа достовер-

ность различий этих характеристик составляет 95 %.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило эффективность практической реализации в образовательном процессе методики управляемого самообучения информатике курсантов учреждений образования Министерства внутренних дел, что доказано статистической обработкой результатов эксперимента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егоров, К. А. Социально-психологический климат в служебных коллективах органов внутренних дел : учеб. пособие / К. А. Егоров, Л. Ю. Тюнис, О. А. Ульянина. – М. : Акад. упр. МВД России, 2018. – 92 с.
2. Мызникова, А. В. О повышении эффективности самостоятельной работы курсантов в военном вузе / А. В. Мызникова // Научные достижения: теория, методология, практика : сб. науч. тр. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф., Анапа, 28 янв. 2019 г. / ООО «НИЦ ЭСП» в ЮФО (Науч.-исслед. центр «Иннова») ; редкол.: С. В. Бондаренко (гл. ред.) [и др.]. – Анапа, 2019. – С. 17–23.
3. Притугина, М. Б. Модель самостоятельной подготовки курсантов к занятиям по математике / М. Б. Притугина // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. «Артёмовские чтения». – Пенза : ПГПУ, 2006. – С. 121–124.
4. Притугина, М. Б. Мотивация самостоятельной подготовки курсантов к занятиям по математике / М. Б. Притугина, М. А. Родионов, Б. Г. Романенко // Материалы XIV научно-методической конференции : сб. науч. тр. – Пенза : ПАИИ, 2005. – С. 24–27.
5. Шангутов, А. О. Организация самостоятельной работы курсантов вузов внутренних войск МВД России с применением информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. О. Шангутов ; С.-Петерб. воен. ин-т внутр. войск МВД России. – СПб., 2015. – 170 л.
6. Шангутов, А. О. Самостоятельная работа курсантов как культурный процесс / А. О. Шангутов // Пед. образование и наука. – 2012. – № 9. – С. 106–108.

REFERENCES

1. Yegorov, K. A. Social'no-psikhologichieskij klimat v sluzhebnykh kollektivakh organov vnutriennikh diel : uchieb. posobije / K. A. Yegorov, L. Yu. Tiunis, O. A. Ul'janina. – M. : Akad. upr. MVD Rossii, 2018. – 92 s.
2. Myznikova, A. V. O povyshenii effiektivnosti samostojatel'noj raboty kursantov v voennom vuzie / A. V. Myznikova // Nauchnyje dostizhenija: teorija, mietodologija, praktika : sb. nauch. tr. po matierialam IV Miezhdunar. nauch.-prakt. konf., Anapa, 28 janv. 2019 g. / ООО «NITS ESP» v YUFO (Nauch.-isslied. centr «Innova») ; riedkol.: S. V. Bondarienko (gl. ried.) [i dr.]. – Anapa, 2019. – S. 17–23.
3. Pritugina, M. B. Model' samostojatiel'noj podgotovki kursantov k zaniatijam po matiemati-kie / M. B. Pritugina // Sovriemennoje obrazovanije: nauchnyje podkhody, opyt, probliemy, pierspiektivy : matierialy II Vsieros. nauch.-prakt. konf. «Artiomovskije chtienija». – Pienza : PGPU, 2006. – S. 121–124.

4. Pritugina, M. B. Motivacija samostojatel'noj podgotovki kursantov k zaniatijam po matematike / M. B. Pritugina, M. A. Rodionov, B. G. Romanienko // Materialy XVIV nauchno-mietodichieskoj konfierencii : sb. nauch. tr. – Pienza : PAII, 2005. – S. 24–27.

5. Shangutov, A. O. Organizacija samostojatel'noj raboty kursantov vuzov vnutriennikh vojsk MVD Rossii s primienienijem informacionnykh tiekhnologij : dis. ... kand. pied. nauk : 13.00.08 / A. O. Shangutov ; S.-Pietierb. vojen. in-t vnutrien. vojsk MVD Rossii. – SPb., 2015. – 170 l.

6. Shangutov, A. O. Samostojatel'naja rabota kursantov kak kul'turnyj process / A. O. Shangutov // Ped. obrazovanije i nauka. – 2012. – № 9. – S. 106–108.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.04.2021

УДК 373.2

Татьяна Васильевна Александрович*канд. пед. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина***Tatiana Aleksandrovich***PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Special Pedagogical Disciplines
of the Brest State A. S. Pushkin University**e-mail: pedchild@brsu.brest.by***РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
НА ОСНОВЕ «ГРАММАТИКИ ФАНТАЗИИ.
ВВЕДЕНИЕ В ИСКУССТВО ПРИДУМЫВАНИЯ ИСТОРИЙ» ДЖ. РОДАРИ**

Обоснована необходимость развития вербальной креативности как основы творческого потенциала личности на ранних этапах онтогенеза. Определены сущностные характеристики вербальной креативности, особенности ее развития в дошкольном возрасте, а также факторы и педагогические условия развития детской креативности. Определен педагогический потенциал методов и приемов «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари как эффективного средства развития вербальной креативности в дошкольном онтогенезе.

Ключевые слова: вербальная креативность, онтогенез, дошкольный возраст, Дж. Родари.

**Development of Verbal Creativity in Preschool Children on the Basis of «Grammar of Fantasy:
an Introduction in the Art of Making up Stories» by J. Rodari**

The article substantiates the need for the development of verbal creativity, as the basis of the creative potential of the individual, at the early stages of ontogenesis. The essential characteristics of verbal creativity, the peculiarities of its development in preschool age, as well as the pedagogical conditions for the development of children's creativity are determined. The pedagogical potential of the methods and techniques of the «grammar of fantasy: an introduction in the art of making up stories» by J. Rodari is determined. Rodari as an effective means of developing verbal creativity in preschool ontogenesis.

Key words: verbal creativity, ontogenesis, preschool age, J. Rodari.

Введение

Творческий путь начинается с детства. Дошкольное детство является периодом активного творческого развития личности ребенка в целом, в ходе которого развиваются и совершенствуются психические и познавательные процессы: мышление, внимание, память, воображение; формируются все стороны речи – фонетическая, лексическая, грамматическая. Большая часть педагогических исследований доказывает, что старшие дошкольники обладают исключительными возможностями в области речевого (словесного) творчества – способности к придумыванию оригинальных рассказов, сказок в устной форме под влиянием и в результате специального обучения. Причиной этого является интенсивное развитие в старшем дошкольном возрасте умения строить связные высказывания и связный текст, расширение детского кругозора, социального опыта ребенка, при котором потребности в

словесном творчестве актуализируются. Тем не менее для развития такого творчества необходимо создать оптимальные условия, определить технологии и средства, которые будут способствовать целостному раскрытию творческого потенциала личности ребенка дошкольного возраста. В статье в качестве таких средств выступает «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари.

Сущностные характеристики и особенности вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста

Понятие «креативность» (лат. creation – творить, созидать) буквально обозначает способность к творчеству. Слово «вербальный» (лат. verbalis) означает словесный. В дословном переводе «вербальная креативность» – это словесное созидание, или созидание посредством слов, т. е. словесное творчество. В научных исследованиях фе-

номен «вербальная креативность» рассматривается в двух подходах – лингвистическом и психологическом. С точки зрения лингвистики вербальная креативность – одна из составляющих креативности языковой личности, выявляющая способность носителя к творческому использованию готовых языковых форм и значений и обновлению их репертуара в условиях осознанного отступления от канонических форм речи (Т. А. Гридина) [1]. В психологии термин «вербальная креативность» вытекает из понятия креативности как общей универсальной творческой способности. Этим термином обозначают способность человека отказываться от стереотипных способов мышления, а также личностную характеристику, позволяющую нестандартно и нешаблонно решать задачи, создавать интересные идеи, предлагать неожиданные решения проблем, отклоняться от привычных алгоритмов мышления и проявлять себя как творческую индивидуальность. Разделив креативность на вербальную и невербальную, Дж. Гилфорд определил четыре особенности вербальной креативности: оригинальность и необычность высказываний, стремление к новизне; семантическая гибкость мышления (способность видеть объект под разными углами зрения); образная адаптивная гибкости (способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые или скрытые стороны); семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации [2].

В современной психолого-педагогической литературе чаще применяется психолингвистический подход к определению вербальной креативности и встречаются разные интерпретации данного феномена. Так, например, вербальная креативность у С. Медника – это способность преодолевать словесные стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и широта поля ассоциаций [2]; у А. В. Шубина и Е. И. Серпионовой – это форма речемыслительной деятельности и индивидуальные особенности речи, а также выражение творческих способностей человека посредством языка и индивидуально-логического мышления, которые могут проявляться в создании текста [3]. В исследовании М. В. Клементьевой вербальная креативность рассматривается

через психологическую структуру личности, системными элементами которой выступают культурные инварианты, заданные литературной традицией; проявляется вербальная креативность как интериоризация литературного опыта индивидуального сознания, где продуктом выступает сочиненный самостоятельно текст [4].

Таким образом, мы видим, что трактовки вербальной креативности разноплановы и не имеют конкретики. В качестве опорных понятий выступают «слово», «творчество», «индивидуальность», «созидание», «сотворчество», «оригинальность», «уникальность», «любопытность» и т. д. В нашем исследовании вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста мы разделяем подход Т. Б. Шило [5], согласно которому вербальная креативность в дошкольном онтогенезе рассматривается в широком и узком смыслах. В широком смысле – это словесное творчество личности дошкольника, в узком – это комплекс творческих способностей, проявляющихся в создании нового оригинального речевого продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т. д.).

Рассмотрим сущностные характеристики, динамику, факторы, условия развития вербальной креативности в дошкольном онтогенезе.

Вербальная креативность в широком смысле, или словесное творчество детей, представляет собой наиболее сложный вид творческой деятельности ребенка-дошкольника, возникающий под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающийся в создании устных сочинений в различных формах: в сочинении рассказов, сказок, описаний, стихотворений, загадок, небылиц; в словотворчестве (создании новых слов – новообразований). Характерными особенностями словесного творчества ребенка-дошкольника является самостоятельное придумывание содержания (сюжета), воображаемых действующих лиц с опорой на тему и (или) свой прошлый опыт, придание ему формы связанного повествования [6]. Вербальная креативность в узком значении – это способность личности к творческому мышлению, общими критериями которого являются вербальная беглость – способность быстро реа-

гировать на словесный стимул сразу несколькими словесными реакциями; вербальная гибкость – способность самостоятельно порождать разнообразные идеи относительно значения вербального знака, т. е. придавать уже существующим знакам «новые семантические функции», изменять форму вербального знака с целью его новой интерпретации; вербальная оригинальность – нестандартность и нестереотипность, ярко выраженная способность к установлению отдаленных ассоциаций, создающих неожиданный аспект интерпретации/восприятия языкового знака [5].

Исследователи вербальной креативности в дошкольном онтогенезе (М. В. Клементьева, Т. А. Гридина и др.) отмечают, что у дошкольников вербальная креативность проявляется, с одной стороны, на уровне словесного выражения «идей»: разнообразных (нестандартных) суждений или вопросов ребенка о «сути» постигаемых им явлений окружающей действительности; подобные вопросы/суждения проявляют не только черты «сверхнаивной» картины мира и характер детской ментальности, но и особенности становления языкового сознания ребенка, пытающегося соединить элементы собственного практического опыта с информацией, идущей от языка (значениями вербальных знаков). С другой стороны, вербальная креативность проявляется в детской речи как естественный «эксперимент» с языковыми знаками в условиях когнитивного и номинативного дефицита, а также при осознанной установке на языковую игру как креативную речедетельностную активность языковой личности, выступающую средством обнаружения компетенции говорящих при понимании ими условности осуществляемых речевых действий [1; 4]. В исследованиях М. В. Клементьевой, Т. Б. Шило и др. высказывается предположение, что креативность, являясь доминантной структурой в психике субъекта, обеспечивает сохранность и высокую продуктивность высших психических функций; уровень развитости креативности во взрослом возрасте напрямую зависит от формирования креативности в детские годы и работы над совершенствованием данного свойства личности [4; 5].

В онтогенезе способность к творчеству складывается постепенно, проходит ряд

фаз, стадий (периодов) развития. В развитии креативности в детском возрасте исследователи выделяют минимум две фазы, которые относятся и к развитию вербальной креативности в частности

Первая фаза – развитие «первичной креативности», неспециализированной по отношению к определенной области жизнедеятельности человека, которая наступает в 3–5 лет и далее переходит в латентное состояние, затем (после 6 лет) наблюдается ее спад. Механизм этой фазы креативности – подражание взрослому. Недостаток знаний ребенок восполняет за счет фантазии; у него преобладает «свежий, творческий взгляд на мир от бедности его опыта и от наивного бесстрашия его мысли: все может быть, потому что он думает, что может быть». В. С. Юркевич такую креативность называет «наивной креативностью», П. Торренс считает природным даром.

Вторая фаза – формирование «специализированной креативности», т. е. способности к творчеству в определенной сфере деятельности как дополнение и альтернатива «первичной», недифференцированной креативности. Вначале стихийно, затем целенаправленно, ребенок осваивает выверенные способы деятельности и человеческий интеллектуальный опыт в виде шаблонов и стандартов способов познания и поведения. Появляется принципиально другая по своему механизму креативность – зрелая, культурная креативность. Эта креативность – уже сложное, многокомпонентное образование, в котором личностные особенности человека особым образом сплавляются с некоторыми характеристиками его познавательной потребности и когнитивной деятельности. Возникает творческая личность, только на основе которой и возможна эта новая, культурная креативность [8].

В дошкольном возрасте в развитии вербальной креативности исследователи выделяют три периода.

1. Подготовительный период (с рождения до 2,7–3 лет); происходит овладение детьми всеми основными формами полноценной речи: фонетическими, морфологическими, грамматическими и синтаксическими.

2. «Первичная креативность» (3–5 лет); подражание значимому взрослому как креативному образцу, что является механизмом

формирования креативности. Характерна «игра со словами» – спонтанное речетворчество, которое рассматривается как проявление креативности компенсаторного типа, восполняющего дефицит когнитивного и языкового опыта ребенка при реализации им собственных коммуникативных и познавательных потребностей («всехний костер», «сердитки», «духлая», «пулять» и т. д.). При этом ребенок не осознает дефицит своего языкового опыта, и созданные им новые слова искренне считаются существующими в языке и правильно произносимыми.

3. Следующий этап развития вербальной креативности приходится на старший дошкольный возраст (5–6/7 лет); осознанное словесное творчество, дети самостоятельно создают вербальные тексты разных жанровых форм. «Продукт» вербального творчества имеет следующие особенности:

а) небольшие сказочные формы, построенные на неосознанном подражании русским народным и классическим сказкам, знакомым детям;

б) тематические вербальные тексты, созданные в процессе игры и отображающие ее ход и замысел (высокая эмоциональность, насыщенность экспрессивно-окрашенными словами и выражениями);

в) «вымышленные реальные истории» – искренние сюжетные истории о том, что случилось с ребенком или его друзьями (тексты историй не всегда выстроены в логической последовательности, но имеет причинно-следственный характер и насыщены эмоционально-окрашенными словами и выражениями) [1].

Таким образом, развитие вербальной креативности в дошкольном возрасте идет от подражания взрослому к применению приобретенного опыта в самостоятельной деятельности, а затем к творческой инициативе.

На развитие вербальной креативности у детей дошкольного возраста влияют различные внутренние и внешние факторы. К внутренним факторам относятся *биологические* (задатки, тип темперамента, индивидуальный литературный профиль организа-

ции функций головного мозга) и *индивидуально-личностные* (тип мышления, активность и работоспособность, жизненный и лингвистический (языковой) опыт). К внешним, социально-психологическим, факторам развития вербальной креативности личности дошкольника относятся: система работы по развитию вербальной креативности; литературно-творческая, речевая среда; личность педагога как позитивного креативного образца; семейные отношения; культура и художественная деятельность в области литературы; общение со сверстниками и др. Недостаточное взаимодействие со сверстниками в этом возрасте, как отмечает М. В. Клементьева, в дальнейшем может привести к нарушениям в общении, и, как следствие, к неразвитой вербальной креативности [4]. Важными условиями развития вербальной креативности являются также связность речи, богатый словарный запас, владение навыками словообразования. Сформированная речь, подкрепленная интересом к литературным произведениям, дает возможность ребенку на основе своей собственной фантазии создать произведение, которое похоже на сказку, рассказ или стихотворение.

Результаты исследования

Экспериментальное исследование по проблеме развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста проводилось в ГУО «Ясли-сад № 62 г. Бреста». Выборку составили 50 детей старшего дошкольного возраста: 25 – экспериментальная группа и 25 – контрольная. Для диагностики вербальной креативности старших дошкольников была использована методика «Вербальная фантазия» Р. С. Немова. Ребенок получает задание придумать рассказ о ком-либо или о чем-либо (на это дается одна минута) и затем пересказать его в течение двух минут. Это может быть не рассказ, а, например, какая-нибудь история или сказка. Оценка результатов осуществляется по следующим показателям (таблица 1).

Таблица 1. – Методика «Вербальная фантазия»

Признак (параметр)	Оценка параметров, баллы		
	0	1	2
Скорость придумывания рассказа	Ничего не придумал за одну минуту.	На придумывание рассказа ушло от 30 секунд до одной минуты.	Ребенку удалось придумать рассказ в течение не более 30 секунд.

Продолжение таблицы 1

Необычность, оригинальность сюжета рассказа.	Ребенок просто пересказал то, что когда-то от кого-то слышал или где-то видел.	Ребенок пересказал известное, но при этом внес что-то новое.	Сюжет полностью придуман ребенком, необычен и оригинален.
Разнообразие образов, используемых в рассказе.	Говорится об одном персонаже (события, вещи), с очень бедными характеристиками.	Встречаются два-три персонажа (вещи), и все они характеризуются с разных сторон.	Имеются четыре персонажа и более (вещи, события), характеризующие с разных сторон.
Проработанность и детализация образов, представленных в рассказе.	Персонажи (события, вещи и т.п.) только называются и никак не характеризуются.	Персонажи (события, вещи и т. п.) не только называются, но и еще указываются один или два признака.	Объекты, упомянутые в рассказе характеризуются тремя и более признаками.
Впечатлительность, эмоциональность образов, имеющих в рассказе.	Рассказ не производит впечатления на слушателя и не сопровождается эмоциями со стороны рассказчика.	У рассказчика эмоции едва выражены, а слушатели эмоционально слабо реагируют на рассказ.	Рассказ и его передача рассказчиком эмоциональны и выразительны, а слушатель явно заряжается эмоциями.

Каждый признак оценивается от 0 до 2 баллов. Соответственно, выделяются следующие уровни развития вербальной креативности: высокий (8–10 баллов); средний (4–7 баллов); низкий (0–3 балла).

Высокий уровень. Ребенок составляет рассказ без наводящих вопросов, сюжет не заимствован; подчиняет все содержание рассказа замыслу, не отступает от темы; строит рассказ в соответствии с заданной структурой, соблюдает композицию сюжетного рассказа (начало, развитие сюжета, концовка); придумывает несколько рассказов на одну тему; использует простые и сложные предложения в зависимости от ситуации; ошибок при построении предложений нет.

Средний уровень. Ребенок нуждается в частичной помощи со стороны педагога, составляет рассказ с наводящими вопросами; сюжет заимствован; частично нарушена логика изложения; имеет место фрагментарное описание, т. е. рассказ состоит из нескольких фрагментов, внутри которых наблюдается логика изложения, однако между фрагментами эта логическая связь нарушена; рассказ излагается прерывисто, с небольшими заминками и паузами; недостаточно использует различные лексические средства; употребляет простые распространенные предложения, редко сложные предложения с сочинительными союзами; иногда допускает ошибки при построении предложений.

Низкий уровень. Ребенок затрудняется придумать рассказ даже с помощью взрос-

лого; сюжет заимствован; композиция сюжетного рассказа нарушена, может отсутствовать какая-либо структурная часть (чаще концовка); ребенок допускает значительные паузы в процессе рассказывания; использует в основном простые предложения, сложноподчиненные предложения не встречаются совсем; наблюдаются множественные ошибки при построении предложений; речь не эмоциональна, не выразительна.

По результатам диагностического исследования высокий уровень развития вербальной креативности не был выявлен ни у одного ребенка ни ЭГ, ни КГ. Средний уровень отмечен у 60 % детей ЭГ и 65 % КГ, низкий – у 40 % детей ЭГ и 35 % КГ. Чаще всего дети ЭГ и КГ пересказывали известные им рассказы, сказки, мультфильмы, привнося лишь что-то новое.

Для развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста на формирующем этапе педагогического эксперимента были использованы игры-упражнения, задания, разработанные на основе методов и приемов «Грамматики фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари, который утверждал, что воображение не есть привилегия немногих выдающихся индивидов, что им наделяются все, и что умение фантазировать, воображать, домысливать, представлять очень важно для любого человека. Такому умению можно и нужно учить детей как можно раньше. В работе «Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари предлагает ряд приемов,

которые делают процесс развития вербальной креативности доступным и интересным. К таким приемам относятся, например, «сказка из одного слова», «бином фантазии», «фантастические гипотезы», «произвольный префикс», «лимерики», «лжезагадки», «перевираание сказки», «салат из сказок», «путешествие по собственному дому», «стеклянные человечки» и др. [8].

В соответствии с методикой Дж. Родари была составлена программа, представляющая собой комплекс упражнений по

формированию вербальной креативности и развитию необходимых для этого психических процессов. Представленные игры-упражнения, задания направлены на развитие у детей способности ярко и красочно представлять созданные в воображении образы посредством словесной организации, а также на развитие умения создавать небольшие художественные тексты путем гармоничного использования разнообразных выразительных средств литературного языка (таблица 2).

Таблица 2. – Игры-упражнения на развитие вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста

Игры-упражнения	Краткое методическое описание
«Цепочка слов», или «фантазеры»	Воспитатель предлагает детям составить длинный поезд слов, каждое слово – вагончик. Вагончики, как и слова, должны быть соединены между собой. Значит, каждое слово должно тянуть за собой следующее. Воспитатель кладет 1-ый вагон, называя слово, например, «мороженое», следующий вагон кладет ребенок, называя слово, которое, как ему кажется, подходит к первому, («праздник»), объявляя при этом свой выбор: на праздник всегда едят мороженое и т. д. После этого вместе с детьми придумайте веселый рассказ с использованием получившихся фраз.
«Бином фантазии»	На столах лежат карточки в двух стопках рисунками вниз. Ребенок берет 2 карточки. Воспитатель предлагает соединить слова. Самый простой способ их соединить – это прибегнуть к предлогам и союзам. Например, пес и шкаф. Картинка «пес» располагается в середине, а картинка «шкаф» то сверху, то снизу, то справа, то слева. Дети придумывают словосочетания: пес под шкафом, пес в шкафу, шкаф пса. Каждое из этих словосочетаний может служить основой для рассказа, придуманного детьми. Можно пофантазировать – увеличить пса до колоссальных размеров. Тогда пес будет охранять шкаф, нося его в зубах. Или шкаф висит у пса на ошейнике и т. д. Затем можно предложить детям составить предложение и рассказ.
«Полиномы фантазии»	Дети загадывают любое слово из трех букв, например, это слово «дом». Разложите его на звуки и придумывайте слова на каждый звук: «Д» – дырка, диван, девочка, дым и т. д. «О» – ослик, облако, обруч, овощи и т. д. «М» – мыло, мячик, мишка, магазин и т. д. Придуманные слова записываются или обозначаются символом, или ставится картинка. Потом берутся слова, по одному из каждого ряда, и с ними составляется предложение. Можно попытаться объединить полученные предложения одним сюжетом. Позже можно усложнить эту игру. На первый звук подбираем слова, обозначающие предмет. На второй звук – слова, обозначающие прилагательные. На третий звук – слова, обозначающие действие.
«Фантастические гипотезы»	На обсуждение-размышление предлагаются темы, стимулирующие работу мысли, например, «Что было бы, если... внезапно исчезло солнце?»; «Что было бы, если... к нам пришел слон?»; «Что было бы, если... круглые сутки был только день или только ночь?»; «Что было бы, если... люди вели ночной образ жизни?»; «Что было бы, если... деревья могли говорить?»; «Что было бы, если... мы все могли читать чужие мысли?». Затем можно предложить детям самим придумать нелепые вопросы, а когда другие на них ответят, придумать свою историю.
«Коллаж из сказок»	Предлагаем детям соединить знакомые персонажи из разных сказок в одну и придумать свою, новую сказку. Приключения героев переплетаются и получается новая сказка. Например, берем 5–6 картинок с изображением героев какой-либо сказки (картинки можно заменить игрушками, настольным театром, опорными сигналами). Определив, из какой сказки герои, дети начинают рассказывать сказку. Вдруг появляется герой, который не имеет никакого отношения к этой сказке. Вариантов и переплетений ситуаций из разных сказок может быть множество, важно только не забыть о главных, первоначальных героях.

Продолжение таблицы 2

«Событийная цепочка»	Предлагаем детям «заглянуть» в прошлое или будущее сказочных героев: что было раньше с тем или иным героем или что может произойти потом, например, с колобком, как он вернулся к бабушке и дедушке; как изменилась жизнь Красной шапочки после того, как ее и бабушку спасли охотники и т. д. Прием помогает лучше понять логику сказки, «прожить» судьбу героев.
«Сказка наизнанку»	Вспоминаем с детьми хорошо знакомую сказку и предлагаем поменять характер у ее героев. Положительный характер на отрицательный и наоборот. Можно придумывать другие окончания сказкам или продолжения. Например, Красная Шапочка злая, а волк добрый; непослушная Золушка довела «до белого каления» добрую мачеху; Колобок съедает всех героев, и они становятся его начинкой.
«Что было потом»	Прием «Что было потом» позволяет придумывать продолжение известных сюжетов. В конце сказки, оттолкнувшись от самого интересного места или вопроса, предлагаем детям подумать: «А что было потом?» (начало после конца). Например, «Лиса съела Колобка... Что потом? Как Колобок вел себя внутри лисы? Может быть он продолжал петь и мешал лисе охотиться? А может, смог выскочить и убежать, когда лиса зевнула?» Такие упражнения полезны и интересны тем, что мы можем, изменяя конец сказки, направить внимание ребенка в нужное педагогическое русло, развивать воображение, ломая установившиеся стереотипы.
«Произвольная приставка»	Предлагаем детям приставки: супер, вице, полу, анти, аква, зоо и конкретное слово, к которому нужно применить одну из приставок или несколько приставок. Например, слово буква (зообуква, монобуква, супербуква и т. д.). Затем предлагаем детям объяснить применение и свойства новых получившихся предметов.
«Что бывает?»	Называем детям прилагательные, к которым им надо подобрать согласованные с ними в роде, числе и падеже существительные. В итоге должны получиться разнообразные варианты словосочетаний, например, красный – дом, помидор; домашнее – задание, печенье; зимняя – одежда, спячка и т. д. С полученными словосочетаниями можно составлять предложения и мини-рассказы.
«Конструктор загадки»	Для этой детской игры со словами необходимо выбрать животное или предмет, который нужно описать, отвечая при этом на основные вопросы: какой или кто, что делает, из чего состоит, на что похож? По полученному описанию объекта затем составляем вместе с детьми загадку в форме короткого стихотворения. Например, «Я не жук, но жужжу, и цветок я бужу. Летаю, как птица, спешу нектаром напитаться» (пчела); или «Изящная змейка обвилась вокруг шейки. Сияет, сверкает, глаз привлекает» (бусы).
«Смешные истории»	Предлагаем детям придумать героев сказок, которые бы носили смешные имена, а затем с их участием сочинить сказку. Например, «Жили на свете госпожа Плюшка и господин Дуршлаг... и т. д.».
«Завиральные истории»	Берем известную детям сказку и немного видоизменяем ее. Детям же объясняем, что как только они услышат ошибку в сказке, им нужно будет хлопнуть в ладоши. Например, «Жила-была коза. И было у нее семеро славеньких котят. Однажды собралась коза уйти из дому, вот и говорит она своим пушистым котяткам: «Котятюшки мои, ребятушки, пойду-ка я в магазин и куплю вам там шоколадных рыбок...»
«Гирлянда»	Предлагаем детям, отталкиваясь от исходного слова, составить ассоциативный ряд, в котором каждое предыдущее слово выступает отправной точкой для последующего, например, дорога – извилистая – крутая – яйцо – скользкая – горка – снег – сахар – вкусно – компот – фрукты –

Эффективность разработанных и экспериментально апробированных игр-занятий на основе «Грамматики фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари показал контрольный этап педагогического эксперимента, на ко-

тором выявлена существенная положительная динамика в развитии вербальной креативности у детей экспериментальной группы (рисунок 1).

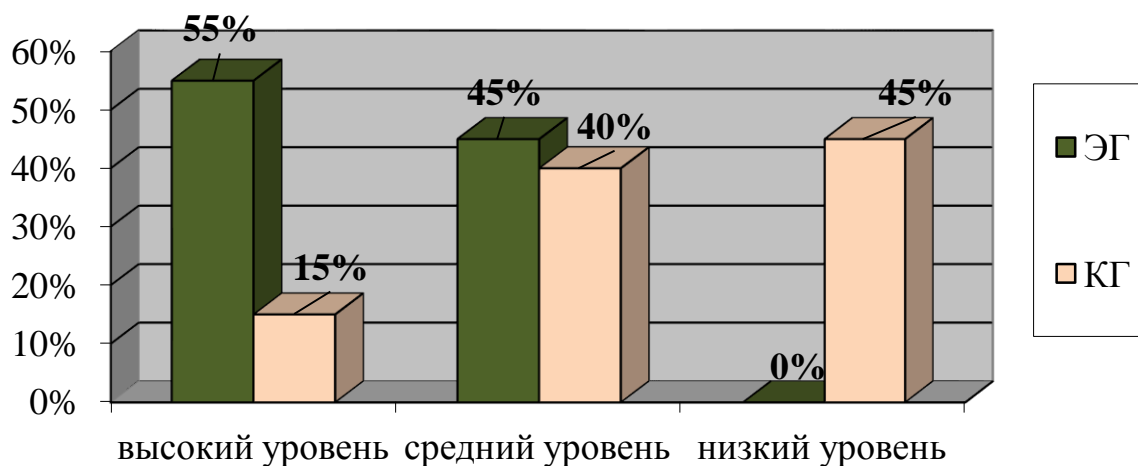


Рисунок. – Уровни развития вербальной креативности на контрольном этапе

Как видно на рисунке, у более половины дошкольников экспериментальной группы выявлен высокий уровень развития вербальной креативности, тогда как у детей контрольной группы прирост составил только 15%. Никто из детей ЭГ не остался на низком уровне, тогда как в КГ у 45% дошкольников уровень развития вербальной креативности был оценен как низкий.

Заключение

Вербальная креативность как проявление словесного творчества личности и как способность личности к творческому мышлению, проявляющаяся в создании нового оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической), формируется у детей с самого рождения, когда происходит становление основных речевых форм (фонетических, морфологических, лексических, синтаксических). Для развития вербальной креативности сензитивным периодом является дошкольный возраст в связи с тем, что в этом возрасте формируется «первичная» креативность,

как общая творческая способность, дети овладевают словом. В дошкольном онтогенезе вербальная креативность проходит три стадии развития:

- 1) подготовительную (с рождения до 3-х лет), когда происходит формирование основных форм полноценной речи ребенка;
- 2) стадия развития (3–5,5 лет), на котором вербальная креативность носит компенсаторный характер и проявляется в спонтанном речевом творчестве;
- 3) вербальная креативность характеризуется осознанным словотворчеством (5–7 лет).

Проведенное эмпирическое исследование по проблеме развития вербальной креативности у детей старшего дошкольного возраста позволяет констатировать, что специально подобранные игры-упражнения на основе методов и приемов «Грамматики фантазии. Введение в искусство придумывания историй» Дж. Родари можно успешно применять в практике работы современного дошкольного образования в целях развития вербальной креативности детей, воспитания творческой личности на ранних этапах онтогенеза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гридина, Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи / Т. А. Гридина // Лингвистика креатива : монография / отв. ред. Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 5–59.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 448 с.
3. Шубин, А. В. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности / А. В. Шубин, Е. И. Серпионова // Вопр. психологии. – 2007. – № 4. – С. 89–98.

4. Клементьева, М. В. Предпосылки развития вербальной креативности в дошкольном возрасте на материале сочинения сказочных текстов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. В. Клементьева. – М. : Психол. ин-т Рос. акад. образования, 2004. – 22 с.
5. Шило, Т. Б. Система развития вербальной креативности у школьников : монография / Т. Б. Шило. – СПб. : ЛОИРО, 2018. – 107 с.
6. Ушакова, Т. Н. О психологии словесного творчества / Т. Н. Ушакова // Психол. журн. – 2007. – № 4. – С. 90–100.
7. Дружинин, В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М. : Наука, 1994. – 230 с.
8. Родари, Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари ; пер. с ит. Ю. А. Добровольской. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.

REFERENCES

1. Gridina, T. A. K istokam vierbal'noj krieativnosti: tvorchieskije evristiki dietskoj riechi / T. A. Gridina // Lingvistika krieativa : monografija / otv. ried. T. A. Gridina. – Yekatierinburg : Ural. gos. pied. un-t, 2013. – S. 5–59.
2. Il'in, Ye. P. Psikhologija tvorchiestva, krieativnosti, odarionnosti / E. P. Il'in. – SPb. : Pitier, 2013. – 448 s.
3. Shubin, A. V. Asimmetrija mozga i osobiennosti vierbal'noj krieativnosti / A. V. Shubin, Ye. I. Sierpionova // Vopr. psikhologii. – 2007. – № 4. – S. 89–98.
4. Kliemient'jeva, M. V. Priedposylki razvitija vierbal'noj krieativnosti v doshkol'nom vozrastie na materialie sochinienija skazochnykh tiekstov : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk / M. V. Kliemient'jeva. – M. : Psikhol. in-t Ros. akad. obrazovanija, 2004. – 22 s.
5. shilo, T. B. Sistiema razvitija vierbal'noj krieativnosti u shkol'nikov : monografija / T. B. Shilo. – SPb. : LIORO, 2018. – 107 s.
6. Ushakova, T. N. O psikhologii sloviessnogo tvorchiestva / T. N. Ushakova // Psikhol. zhurn. – 2007. – № 4. – S. 90–100.
7. Druzhinin, V. N. Psikhologija i psikhodiagnostika obshchikh sposobnostiej / V. N. Druzhinin. – M. : Nauka, 1994. – 230 s.
8. Rodari, J. Grammatika fantazii. Vviedienije v iskusstvo pridumyvvanija istorij / J. Rodari ; pier. s it. Yu. A. Dobvol'skoj. – M. : Progress, 1990. – 191 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.05.2021

УДК 159.95

Елена Ивановна Медведская¹, Михаил Наумович Певзнер², Павел Анатольевич Петряков³

¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. социальной работы

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²д-р пед. наук, проф., проректор по международной деятельности

Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

³д-р пед. наук, проф., зав. каф. технологического и художественного образования

Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

Yelena Medvedskaya¹, Mikhail Pevzner², Pavel Petryakov³

¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Social Work

of the Brest State A. S. Pushkin University

²Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for International Affairs

of the Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

³Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Head of the Department of Technological and Art Education

of the Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

e-mail: ¹emedvedskaja@mail.ru; ²Mikhail.Pevzner@novsu.ru; ³pap15@yandex.ru

ТЕЛЕВИДЕНИЕ И ИНТЕРНЕТ: ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ НОВОСТЕЙ ИЗ РАЗНЫХ ТИПОВ СМИ*

Статья посвящена проблеме воздействия массмедиа на сознание потребителей информации. Обсуждаются результаты эмпирического исследования, выявившего существенные различия в восприятии и понимании молодыми людьми новостей из телетрансляций и интернет-порталов. Студенты не только достоверно чаще обращаются к интернет-ресурсам, но больше им доверяют как располагающим более актуальной, полезной, достоверной и полной информацией. Они также считают интернет-информацию обладающей силой воздействия, способной изменить мышление и поведение ее реципиента.

Ключевые слова: массмедиа, типы средств массовой информации, восприятие информации.

The Television and the Internet: Perception and Understanding of the News from Different Media by Young People

The article highlights the problem of a mass media impact on the consciousness of the information consumer. There is an analysis of the results of an empirical research that designated enormous differences in the perception and understanding of the news from TV broadcast and Internet sources by young people. Not only do young people use the Internet sources more often, but also they consider them as more trustworthy, containing more relevant, useful, reliable and complete information. They also find Internet information more impactful, which can change thinking and behaviour of the recipient.

Key words: mass media, types of mass media, perception of information.

Введение

В настоящее время телевидение и Интернет являются наиболее доступными массмедиа, функционирующими в условиях информационного многообразия, которое связано с возрастающими потоками разнообразной информации.

**Исследование проводится в рамках международного научного проекта БРФФИ – РФФИ «Концепция и стратегии гражданского образования детей и учащейся молодежи в контексте информационной безопасности (договор с БРФФИ № Г20Р-271 от 04 мая 2020 г.).*

Под термином «информационное многообразие» авторы понимают совокупность информационных источников и каналов, позволяющих человеку получить разнообразные, значительные по объему, разноплановые и порой альтернативные сведения и суждения об окружающем мире, которые могут быть использованы в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, включая сферу образования.

На наш взгляд, понятие информационного многообразия включает как сами информационные массивы, содержащие

сведения, используемые человеком, источники и каналы получения этих сведений, так и множественность способов переработки информации с целью ее использования индивидами и социальными группами в различных областях жизнедеятельности, включая образование [1]. Проведенные нами в российских вузах исследования подтвердили предположение, что различные возрастные группы отдают предпочтение разным информационным источникам. Если телевидение является наиболее популярным среди средней и старшей возрастной группы, то молодое поколение предпочитает получать информацию как образовательного, культурно-просветительского, так и общественно-политического характера из социальных сетей и других интернет-ресурсов [2; 3].

Телевидение, появившееся в 1936 г., к 60-м гг. XX в. превратилось в одно из самых мощных массмедиа. Его изначальная популярность была во многом обусловлена оптимистической уверенностью в том, что ТВ может выступать общедоступным и демократическим средством повышения образовательного уровня его зрителей. Однако после двух десятилетий триумфа данной технологии обнаружилось, что ее позитивное воздействие на зрителей можно считать настоящим мифом. Отсутствие массового интеллектуального развития ТВ-пользователей детерминируется различными факторами.

Во-первых, это собственно специфика данной технологии, которая превращает реципиента ТВ-информации в пассивного объекта (меняя даже его мозговую активность на альфа-ритмы, которые в естественном состоянии возникают у человека в состоянии глубокого покоя с закрытыми глазами).

Во-вторых, доминирование у производителей ТВ-продуктов бизнес-идеологии, диктующей необходимость роста численности аудитории, для увеличения и удержания которой возле экранов используются различные приемы (часто фактически безотказные, поскольку они «запускают» немногочисленные безусловные рефлексy, в частности, ориентировочный).

В-третьих, преобладание на ТВ развлекательного контента и, соответственно, самостоятельный выбор большинством зрителей телепередач именно подобного характера (хотя, безусловно, современное ТВ

предлагает потребителю продукцию и иного типа, в том числе образовательного, аналитического, общекультурного содержания).

Даже названных трех причин достаточно, чтобы признать правомерность позиции ТВ-критиков. Например, российский философ В. П. Макаренко считает, что современное телевидение – это «неблагоприятная среда для выражения мысли» [4, с. 54]. Авторитетный американский культуролог и медиаэколог Н. Постман называет его «погоней за тривиальным» [5]. Хаотичность и мозаичность сообщаемого, искусственность информации приводят к «квантированию» мысли человека [6, с. 175] или к ее «разрывам» [5], трансформации интеллекта в «клиповый», «островковый» [7]. Последствием существующего ускорения темпа трансляции французский социолог П. Бурдьё называет «нетерпимость телевидения по отношению к нормальному мышлению» [8, с. 44]. По его мнению, телевидение порождает «быстродумов», т. е. тех, кто мыслит готовыми идеями (банальностями, клише).

Появившаяся в конце XX в. интернет-технология, буквально за десятилетие эволюционировавшая в новые медиа (онлайн-медиа), вполне ожидаемо стала конкурировать с телевидением за потребителя информации. Присущие веб гипертекстовость и интерактивность принципиально меняют позицию его пользователя на активную, позволяя ему не только высказывать собственное мнение, но часто выступать и соавтором нового информационного продукта: «это своеобразное “путешествие” по контенту, где каждый обладает не только возможностью продолжать его до бесконечности, но и правом мгновенно, прямо по ходу “путешествия” создавать, изменять или публично обсуждать его» [9, с. 117]. Диалоговый характер новых медиа обеспечивает их пользователям свободу выбора и свободу мысли: «В наши дни интернет-пространство открывает новые возможности для перехода от репродуктивного мышления («мыслить – значит вспоминать») к продуктивному (порождать самостоятельные критические суждения) [10, с. 136].

Необходимо отметить, что последствия собственной активности интернет-пользователей далеко не всегда оцениваются позитивно. К примеру, российский философ В. В. Миронов при их анализе опирается на

идеи М. Бахтина о карнавале как доминировании низкой культуры, которая в настоящее время трансформируется из временно дозированной формы в постоянную: «Коммуникационные средства диалога превращаются в его сущность, которая очень хорошо выражается принципом “не важно, о чем говорить, главное, говорить”... Это приводит к тому, что главным становится не качество продукта творчества, а систематичность и способы его распространения. В этих условиях возникает феномен поп-культуры – доминирование низкой культуры в глобальном масштабе» [11, с. 34–35].

Однако в любом случае, если телевидение – это однонаправленный поток специально подготовленной производителями информации, то Интернет – это взаимодействие пользователя с огромным массивом данным, которое по своей сущности предполагает со стороны субъекта некие самостоятельные усилия по определению достоверности источников, критический анализ воспринятого, освоение на собственном опыте идеи о присутствии множественности позиций и точек зрения на любой факт и событие. Ведь даже если человек «зашел» в Интернет с такой простой задачей как найти для просмотра комедию, он видит в начале своего поиска множество предложений, а в его итоге знакомится с разнообразием комментариев относительно конкретной картины. И такой регулярный опыт реализации выбора контента и осознания наличия различных мнений, безусловно, меняет сознание пользователя в сторону его «многоголосия» в терминологии М. Бахтина.

Вполне закономерно, что новые поколения отдают свои предпочтения и новым технологиям, предпочитая Интернет телевидению. Однако поскольку телевидение продолжает оставаться ведущим государственным СМИ, то для реализации государственной политики в области образования практически значимым является знание об отношении молодых людей к информации из разных источников. Для ликвидации дефицита в этой области было проведено эмпирическое исследование, представляющее собой сравнительный анализ отношения студентов к информации из разных типов СМИ, которое осуществлено в традициях конструктивистской парадигмы психологии. Предметом изучения выступило восприятие

и понимание студентами информации о текущих событиях в стране и мире.

Организация и методики исследования

В исследовании (добровольно и анонимно) принимало участие 100 студентов I–IV курсов различных факультетов Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина. Возраст респондентов – от 17 до 23 лет (58 девушек и 42 юноши). Сбор эмпирических данных осуществлялся в мае – июне 2020 г.

Для изучения отношения студентов к разным источникам информации (по способу ее передачи) была использована методика ранжирования. Обработка данных состояла в расчете среднего арифметического по каждому источнику, а затем проведении корреляционного анализа профилей с целью определения взаимосвязей между частотой обращения к информационному источнику и доверием к содержанию информации.

Для изучения восприятия и понимания респондентами информации из источников разного типа была использована методика семантического дифференциала. Дескрипторами выступали 30 характеристик информации, представленных в различных словарях русского языка. Шкалы представляли собой однополярные конструкции, поскольку их использование «дает дополнительную “степень свободы” в проекции когнитивных структур испытуемых на экспериментальный материал, так как позволяет выделить субъективную синонимию и антонимию описываемых признаков, не обязательно совпадающую с нормативно-языковой» [12, с. 206]. По заданным шкалам семантического дифференциала по 7-балльной шкале (от 1 до 7) участникам исследования предлагалось оценить информацию, получаемую посредством ТВ и Интернет.

Для установления категорий сознания, опосредующих восприятие и понимание информации из разных типов СМИ молодыми людьми, был проведен факторный анализ – центроидный метод с извлечением главных компонент, включающий подпрограмму поворота факторных структур *varimax* (программа SPSS v. 16). Образующими фактора выступали только те дескрипторы, нагрузка которых имела высокую степень статистической значимости (для 30 пере-

менных $r = 0,36$ для $p \leq 0,05$ и $r = 0,47$ для $p \leq 0,01$).

Результаты и их обсуждение

Итоги ранжирования студентами информационных источников по критериям

«частота обращения» и «степень доверия» отражены в таблице 1, в которой наряду с усредненными оценками указан полученный общий ранг: 1 – максимальный, 7 – минимальный.

Таблица 1. – Результаты ранжирования студентами информационных источников

Информационный источник	Критерии ранжирования			
	Частота обращения		Степень доверия	
	М	Ранг	М	Ранг
Печатные СМИ	2,04	7	3,31	6
Телевидение (отечественное)	3,06	5	3,26	7
Телевидение (зарубежное)	3,11	4	3,36	5
Радио	2,44	6	3,42	4
Новостные интернет-порталы	5,86	2	5,18	1
Социальные сети	6,02	1	4,63	3
Другие люди (родственники, знакомые и проч.)	5,42	3	5,05	2

Данные таблицы 1 доказывают, что самыми популярными среди молодых людей являются цифровые носители информации (в первую очередь социальные сети) и информация, передаваемая в непосредственной коммуникации с другими людьми. Наименее популярными являются печатные СМИ, радио и отечественное телевидение. По степени доверия названные источники несколько меняются местами: на первое место выдвигаются новостные интернет-порталы (tut.by, onliner.by и др.), затем «сарафанное радио» и только потом социальные сети. Меньше всего доверяют студенты отечественному телевидению [13].

Корреляционный анализ показал отсутствие взаимосвязи частоты обращения к источнику и степени доверия к нему ($r = 0,71$ при $r = 0,78$ для $p \leq 0,05$).

Таким образом, в качестве источника новостей по мнению молодых людей ТВ явно уступает интернет-ресурсам. При этом более критичны студенты к контенту отечественных телеканалов по сравнению с зарубежными.

Оценки, выставленные респондентами информации из разных типов СМИ по шкалам семантического дифференциала, отражены в таблице 2 (поскольку между профилями оценок отечественного и зарубежного телевидения не было установлено статистически достоверных различий: $t = 0,016$ при критическом $t = 2,75$ для $p \leq 0,01$, то для проведения дальнейшего сравнительного анализа представляется целесообразным их не дифференцировать).

Таблица 2. – Усредненные оценки информации из разных источников

№	Характеристика информации	ТВ	Интернет
1	Быстрая	4,2	6,28
2	Сложная	3,92	3,56
3	Структурированная	4,29	5,28
4	Аналитическая	4,46	4,62
5	Реальная	4,28	5,13
6	Квалифицированная	4,91	4,8
7	Исчерпывающая	3,91	4,81
8	Правдивая	4,04	5,01
9	Секретная	3,09	3,36
10	Краткая	3,85	4,72
11	Содержательная	4,56	5,32
12	Качественная	4,44	4,95
13	Нужная	4,36	5,6

Продолжение таблицы 2

14	Полная	3,96	5,29
15	Свежая (оперативная)	5,34	5,94
16	Противоречивая	4,1	4,65
17	Существенная	4,4	5,15
18	Скудная	3,9	3,44
19	Объективная	3,9	4,9
20	Побуждающая к выводам	3,36	5,55
21	Побуждающая к действиям	3	5,17
22	Необработанная	3	3,79
23	Описательная	4,45	5,32
24	Критическая	3,76	4,53
25	Точная	4,04	4,87
26	Проверенная	4,4	4,54
27	Негативная	4,12	4,52
28	Пустая	3,63	3,36
29	Надежная	3,96	4,72
30	Скандалная	4,68	5,11

Анализ данных таблицы 2 по показывает, что ТВ-информация проигрывает интернет-ресурсам фактически по всем параметрам, кроме некоторой сложности (2), квалифицированности (6), скудности (18) и пустоте (28). Согласно оценкам студентов, интернет-новости лидируют по скорости (1), непредвзятости (8 и 19), объему (14), структурированности (3) и наличию у них потенциала, стимулирующего проявление собственной активности потребителя (20 и 21).

Сравнение профилей оценок информации о новостях из разных типов СМИ с помощью критерия Стьюдента доказало достоверность различий между ними: $t = 5,6$ при критическом $t = 2,75$ для $p \leq 0,01$

Результаты факторизации исходных матриц данных (30 характеристик информации на 100 респондентов) показали, что ка-

тегориальная структура ТВ-информации представлена в сознании студентов 8 категориями, значимыми по критерию Кайзера, а интернет-информации – 9 категориями. Для удобства сравнительного анализа итоги моделирования отражены в таблице 3, в которой содержатся только категории, имеющие неслучайную валентность для студентов (т. е. процент общей дисперсии которых превышает границу порога случайности) и образующие их дескрипторы, имеющие статистически высоко значимую нагрузку как образующие фактора (для 30 переменных $r = 0,36$ для $p \leq 0,05$ и $r = 0,47$ для $p \leq ,01$). Названия категорий даны в соответствии с универсальными координатами человеческого сознания: «оценка», «сила» и «активность» [8].

Таблица 3. – Категориальная структура понимания информации из разных типов СМИ

Телевидение «Позитивная оценка» (35,95 %)		Интернет «Позитивная оценка» (27,05 %)	
надежная	0,846	реальная	0,795
точная	0,806	объективная	0,745
правдивая	0,803	структурированная	0,735
проверенная	0,775	аналитическая	0,698
полная	0,762	существенная	0,664
реальная	0,758	правдивая	0,625
объективная	0,755	надежная	0,606
качественная	0,686	точная	0,603
нужная	0,686	проверенная	0,565
исчерпывающая	0,641	качественная	0,532
содержательная	0,625	содержательная	0,511
существенная	0,601		
описательная	0,538		

Продолжение таблицы 3

«Мотивирующая сила» (9,12 %)		«Мотивирующая сила» (9,75 %)	
побуждающая к выводам	0,767	оперативная	0,763
побуждающая к действиям	0,747	побуждающая к выводам	0,752
оперативная	0,581	побуждающая к действиям	0,737
«Активность» (5,94 %)		«Активность» (6,93 %)	
структурированная	0,822	нужная	0,658
аналитическая	0,642	быстрая	0,655
быстрая	0,424	полная	0,653
необработанная	-0,497		
«Негативная оценка» (5,32 %)		«Негативная оценка» (5,61 %)	
негативная	0,806	негативная	0,843
скандальная	0,713	скандальная	0,679
пустая	0,365	критическая	-0,543
сложная	-0,449	исчерпывающая	-0,601

Первое, что обращает на себя внимание при анализе данных таблицы 3, это в общем-то небольшая когнитивная сложность студентов в понимании информации, поскольку в ее моделях для разных типов СМИ фактически отражены только три базовых категории сознания. Очень незначительное усложнение этой базовой модели произошло за счет расщепления ведущей категории оценки на два фактора: позитивной оценки (первый конструкт) и негативной оценки (четвертый конструкт).

Наиболее значимая по валентности категория «Позитивной оценки» имеет и самое объемное наполнение, включающая в себя как различные свойства информации, а именно: объективность (реальная, объективная и др.), достоверность (проверенная, надежная, точная), полнота (полная, исчерпывающая), так и ее виды – описательная и аналитическая.

Вторая по субъективной значимости категория имеет близкое в моделях разных СМИ содержание, в основном отражающее силу воздействия информации на образ мышления и поведения ее потребителя.

Третья категория активности существенно отличается для разных типов СМИ как по внутренней организации (относительно ТВ-информации она имеет два полюса), так и по содержанию. В модели интернет-информации оно скорее отражает потенциал, энергию самой информации, ее полезность, а в модели ТВ-информации в большей степени работу специалистов над ее содержанием и подачей.

Интерес представляет также содержание четвертой категории «Негативной оценки» (хотя ее валентность очень слабая), по-

скольку она имеет содержательные отличия для разных типов СМИ. ТВ-информация негативного содержания осознается молодыми людьми как довольно простая (иначе этот фактор можно было обозначить как «простой негатив»). Интернет-информация подобного содержания понимается как односторонняя, не демонстрирующая наличие разных точек зрения, что точнее позволяет назвать ее «Неполный негатив».

Заключение

Полученные в итоге сравнительного анализа эмпирические данные позволяют сделать следующие основные обобщения.

1. Частота обращения и степень доверия к новостям у студентов максимальны по отношению к новостным интернет-ресурсам. Телевизионная же информация занимает последнее место в рейтинге доверия.

2. Качество ТВ-информации оценивается молодыми людьми значительно ниже, чем информации из интернет-порталов. Она воспринимается не только как более медленная, редуцированная по содержанию и очевидная, но, главное, как не обладающая существенным влиянием на мышление и поведение зрителя в отличие от интернет-пользователя.

3. Содержание категорий, опосредующих понимание студентами информации из разных типов СМИ, довольно близко друг другу. В первую очередь оно представлено категориями «свойства информации» и «мотивирующая сила». ТВ-информация воспринимается как более тщательно обработанная, но при этом более простая. Интернет-информация ценится как полезная, честная и полная.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Models And Strategies Of Information Diversity Management / M. N. Pevzner [et al.] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2019. – Vol. 87. – P. 56–64.
2. Pedagogical Approach to Information Diversity Management / M. N. Pevzner [et al.] // ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education. – Sakarya : ICLEL Publication, 2018. – P. 787–794.
3. Internet Marketing as a Diversity Management Tool in Education / M. N. Pevzner [et al.] // European Research Studies Journal. – 2018. – Vol. XXI, 3. – P. 496–505.
4. Макаренко, В. П. Воспроизводство бездарей и телегробы / В. П. Макаренко // Медиа-философия. Основные проблемы и понятия. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2008. – С. 54–70.
5. Постман, Н. А теперь... о другом [Электронный ресурс] : пер. с англ. / Н. Постман. – Режим доступа: http://media-ecology.blogspot.com.by/2011/02/blog-post_17.html. – Дата доступа: 14.12.2015.
6. Кудримова, Т. В. Переживание времени в условиях медиапространства / Т. В. Кудримова // Медиафилософия. Основные проблемы и понятия. – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2008. – С. 172–185.
7. Спирина, А. В. Влияние восприятия телепередач с элементами насилия на отрицательные эмоциональные состояния детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. В. Спирина. – Н. Новгород, 2009. – 399 л.
8. Бурдые, П. О телевидении и журналистике : пер. с фр. / П. Бурдые. – М. : Прагматика культуры, 2002. – 160 с.
9. Киреев, П. С. Новые медиа в современном информационно-коммуникационном пространстве / П. С. Киреев // Социология. – 2010. – № 2. – С. 115–127.
10. Гусельцева, М. С. Информационная социализация в транзитивном обществе: контексты дигимодернизма / М. С. Гусельцева // Цифровое общество как культурный контекст развития человека : сб. науч. ст. и материалов междунар. конф., Коломна, 14–17 февр. 2018 г. – Коломна : Гос. соц.-гуманитар. ун-т, 2018. – С. 135–141.
11. Миронов, В. В. Трансформация культур: от классической к электронной / В. В. Миронов // Философия искусственного интеллекта : науч. тр. Всерос. междисциплинар. конф., Москва, 17–18 марта 2016 г. – М. : ИИнтелл, 2017. – С. 28–36.
12. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с.
13. Медведская, Е. И. К проблеме доверия молодых людей к информации из разных типов медиа / Е. И. Медведская // Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи (на пошану професора Шинкарюка А. І. та 102-ї річниці заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка) : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 27 жовт. 2020 р. / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Вид. Ковальчук О. В., 2020. – С. 36–38.

REFERENCES

1. Models And Strategies Of Information Diversity Management / M. N. Pevzner [et al.] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2019. – Vol. 87. – P. 56–64.
2. Pedagogical Approach to Information Diversity Management / M. N. Pevzner [et al.] // ICLEL Conferences Sakarya University Faculty of Education. – Sakarya : ICLEL Publication, 2018. – P. 787–794.
3. Internet Marketing as a Diversity Management Tool in Education / M. N. Pevzner [et al.] // European Research Studies Journal. – 2018. – Vol. XXI, 3. – P. 496–505.
4. Makarienko, V. P. Vosproizvodstvo biezdariej i tieliegroby / V. P. Makarienko // Mediafilosofija. Osnovnyje problimy i poniatija. – SPb. : S.-Pietierb. filos. o-vo, 2008. – S. 54–70.
5. Postman, N. A tiepuer'... o drugom [Eliektronnyj riesurs] / N. Postman. – Riezhim dostupa: http://media-ecology.blogspot.com.by/2011/02/blog-post_17.html. – Data dostupa: 14.12.2015.

6. Kudrimova, T. V. Pieriezhivaniye vriemieni v uslovijakh mediaprostranstva / T. V. Kudrimova // *Miediafilosofija. Osnovnyje problemy i poniatija*. – SPb. : S.-Pietierb. filos. o-vo, 2008. – S. 172–185.
7. Spirina, A. V. Vlijaniye vosprijatija tieliepieriedach s eliemientami nasilija na otricatiel'nyje emocional'nyje sostojanija dietiej doshkol'nogo vozrasta : dis. ... kand. psihol. nauk : 19.00.07 / A. V. Spirina. – N. Novgorod, 2009. – 399 l.
8. Burd'je, P. O tielieviedienii i zhurnalistike : pier. s fr. / P. Burd'je. – M. : Pragmatika kul'tury, 2002. – 160 s.
9. Kiriejev, P. S. Novyje miedia v sovriemiennom informacionno-kommunikativnom prost-ranstvie / P. S. Kiriejev // *Sociologija*. – 2010. – № 2. – S. 115–127.
10. Gusiel'ceva, M. S. Informacionnaja socializacija v tranzitivnom obschiestvie: kontiektsty digimodernizma / M. S. Gusiel'ceva // *Cifrovoje obschiestvo kak kul'turnyj kontiektst razvitija chie-loveka : sb. nauch. st. i materialov miezhdunar. konf., Kolomna, 14–17 fievr. 2018 g.* – Kolomna : Gos. soc.-gumanit. un-t, 2018. – S. 135–141.
11. Mironov, V. V. Transformacija kul'tur: ot klassichieskoj k eliektronnoj / V. V. Mironov // *Filosofija iskusstviennogo intielliekta : nauch. tr. Vsieros. miezhdisciplinar. konf., Moskva, 17–18 marta 2016 g.* – M. : Iintell, 2017. – S. 28–36.
12. Pietrienko, V. F. Osnovy psikhosiemantiki / V. F. Pietrienko. SPb. : Pitier, 2005. – 480 s.
13. Miedviedskaja, Ye. I. K problemie doverija molodykh liudiej k informacii iz raznykh tipov miedia / Ye. I. Miedviedskaja // *Aktual'ni problemy eksperymental'noji psikhologiji: dosvid ta pers-pektyvy (na poshanu profesora Shynkariuka A. I. ta 102-ji richnyci zasnuvannia Kam'janec'-Podil's'koho nacional'noho universytetu imeni Ivana Ohijenka) : materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 27 zhovt. 2020 r.* – Kam'janec'-Podil's'kyj : Vyd. Koval'chuk O. V., 2020. – S. 36–38.

Рукапіс наступію у редакцію 23.03.2021

УДК 316.37

Наталья Викторовна Былинская¹, Марина Александровна Ковпанько²

¹канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²магистр психологических наук,

практикующий психолог

Natalia Bylinskaya¹, Marina Kovpanyko²

¹Candidate of Science Psychology, Assistant Professor,

Head of the Department of Psychology

of the Brest State A. S. Pushkin University

²Magistr of Science Psychology,

the Practicing Psychologist

e-mail: soloves_@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Изложены результаты исследования психологических особенностей профессиональной адаптации солдат в воинском коллективе. Установлено, что для военнослужащих с высокими показателями адаптации к службе характерно сочетание высокой нервно-психической устойчивости, моральной нормативности и коммуникативных способностей; военнослужащие с низкими показателями адаптации к службе обладают низкой нервно-психической устойчивостью, что приводит к негативным переживаниям, чувству тревоги и агрессии, конфликтности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, военнослужащие, нервно-психическая устойчивость, психические переживания.

Psychological Features of Professional Adaptation of Military Servants

The article presents the results of a study of the psychological characteristics of the professional adaptation of soldiers in a military collective. It has been established that servicemen with high rates of adaptation to service are characterized by a combination of high neuropsychic stability, indicators of moral normativeness and communication skills; servicemen with low rates of adaptation to service have low neuropsychic stability, which leads to various experiences, feelings of anxiety and aggression, and conflicts.

Key words: professional adaptation, military personnel, neuropsychic stability, mental experiences.

Введение

В настоящее время обеспечение национальной безопасности Республики Беларусь является одним из приоритетных направлений развития государства. Основной задачей, поставленной перед правительством, является повышение престижа воинской службы, воспитание патриотизма и готовности встать на защиту интересов нашего Отечества. В соответствии с требованиями Концепции национальной безопасности Республики Беларусь перед Вооруженными Силами страны наряду с коренным совершенствованием структуры и материальной базы Вооруженных Сил Республики Беларусь стоит задача обеспечения профессиональной и нравственно-психологической готовности личного состава к выполнению своего гражданского долга в трудных и экстремальных ситуациях [1].

Военная служба, в том числе и в мирное время, рассматривается психологами как деятельность, обусловленная влиянием разнообразных стрессогенных факторов. Все это требует от военнослужащего напряжения, как эмоционального, так и физического, больших затрат энергии, а также наличия определенных личностных характеристик, без которых его адаптация к условиям воинской службы будет затруднена или вообще невозможна [2].

Адаптация военнослужащих является сложным процессом, так как постоянно изменяются требования, которые предъявляют к уровню профессиональной подготовки военнослужащего. Особый интерес к проблеме адаптации военнослужащих к условиям службы обусловлен спецификой и высоким социальным значением деятельности

людей по защите государственных интересов и безопасности страны.

Воинские коллективы как фактор протекания адаптационного процесса у военнослужащих-призывников отличаются друг от друга военно-профессиональными особенностями содержания и организации воинской деятельности, типами внутриколлективного взаимодействия в зависимости от формы организации воинского труда – совместно-взаимодействующей, совместно-индивидуальной или совместно-последовательной, а также такими качественными характеристиками, как уровень нравственной зрелости, сплоченность, согласованность действий, состояние дисциплины, морально-психологический климат, достижения и результаты деятельности. В случае высокого уровня психологического микроклимата в воинских частях процесс адаптации солдат протекает менее болезненно, чем в ситуации, где руководство военных коллективов уделяет меньше внимания этому вопросу [3].

Необходимо отметить, что к факторам, составляющим условия адаптационной среды и воздействующим на молодого воина в период его службы, относятся новый ритм жизни, строгий устав и жесткий непривычный распорядок дня, обязательное следование воинской дисциплине, соблюдение субординации, постоянные высокие физические и психические нагрузки, постепенное расширение специальных военных знаний и навыков, освоение нового круга обязанностей, определенные бытовые неудобства. При этом адаптация как общая категория и адаптация военнослужащих в ходе воинской службы является элементом социализации человека, под которой понимается сложный многоуровневый процесс формирования основных личностных качеств индивида, необходимых ему для жизнедеятельности, а также усвоение определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Успешная адаптация военнослужащих на разных уровнях организации их жизни является важным условием качественного освоения и последующего осуществления военной деятельности как в условиях обычного времени, так и в экстремальных жизненных ситуациях. Среди факторов успешной адаптации к воинской службе можно отметить как

внешние условия осуществления военной деятельности, так и психологические особенности солдата, которые одновременно оказывают влияние на ход адаптационного процесса военнослужащего и постепенно претерпевают сами ряд трансформаций к условиям текущей воинской службы [4; 5]. В итоге индивидуально-личностная сфера оказывается значимым фактором и непосредственным показателем успешности протекания адаптационного процесса военнослужащего вне зависимости от вида, условий и особенностей конкретной базы воинской службы, в которой человек осуществляет свою военную деятельность.

Организация исследования

Цель исследования заключалась в выявлении психологических особенностей профессиональной адаптации военнослужащих. В исследовании приняли участие 60 респондентов мужского пола: 30 военнослужащих срочной службы и 30 военнослужащих по контракту. Все участники исследования осуществляют особый вид деятельности – служба в Вооруженных силах Республики Беларусь, специфика которой заключается в непосредственном исполнении воинской обязанности (конституционного долга по защите Республики Беларусь) в составе Вооруженных Сил. Для изучения психологических особенностей и уровня адаптации у военнослужащих был использован следующий диагностический инструментарий:

1) многофакторный личностный опросник 16PF (Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16PF) Р. Кэттелла;

2) многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин).

Для определения взаимосвязи между исследуемыми показателями был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение

Для анализа связи психологических особенностей были соотнесены полученные данные по многофакторному личностному опроснику 16PF Р. Кэттелла военнослужащих срочной и контрактной службы. Для качественного анализа количественные данные по каждому фактору в отдельности мы

представили в виде уровней: низкий (1–3-й стэны), средний (4–7-й стэны) и высокой (8–10-й стэны). Оценивались такие факторы, как «общительность» (А), «интеллект» (В), «эмоциональная устойчивость» (С), «доминантность» (Е), «беспечность» (F), «моральная нормативность» (G), «смелость» (H), «эмоциональная чувствительность» (I), «подозрительность» (L), «мечтательность» (M), «дипломатичность» (N), «тревожность» (O), «восприимчивость к новому» (Q1), «самостоятельность» (Q2), «самодисциплина» (Q3), «напряженность» (Q4).

Чтобы выявить, какие показатели преобладают по каждому фактору методики, мы определили в процентном соотношении, сколько военнослужащих относится к категориям с низкими, средними и высокими значениями (первое число – военнослужащие срочной службы, второе – военнослужащие по контракту). Сводные результаты исследования психологических особенностей военнослужащих срочной службы и по контракту представлены в таблице 1.

Согласно полученным данным, высокие значения показателей представлены у

22 и 25 % опрошенных, средние – у 62 % в каждой подгруппе, низкие – у 16 и 13 % соответственно. Можно заметить, что у военнослужащих срочной службы и военнослужащих по контракту чаще встречаются средние значения факторов, что говорит о типичности поведения. Кроме того, результаты показывают, что военнослужащие по контракту по сравнению с военнослужащими срочной службы чаще выбирают факторы на высоком уровне, а в меньшей степени – на низком.

Изучение отдельных факторов психологических особенностей личности показало, что чаще всего у военнослужащих срочной службы и военнослужащих по контракту на высоком уровне выражены следующие факторы: «общительность» (А) и «доминантность» (Е). Значит, для военнослужащих как срочной службы, так и службы по контракту характерны легкость в общении и эмоциональном выражении, готовность к сотрудничеству, но в тоже время выражена склонность к аскетизму и настойчивости.

Таблица 1. – Сводные результаты исследования психологических особенностей военнослужащих срочной службы и по контракту, %

Фактор	Военнослужащие срочной службы			Военнослужащие по контракту		
	Уровень					
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
А	6,6	83,3	10	–	76,6	23,3
В	10	86,6	3,3	–	76,6	23,3
С	6,6	93,3	–	–	46,6	53,3
Е	–	93,3	6,6	16,6	73,3	10
F	–	90	10	20	80	–
G	–	96,6	3,3	–	90	10
H	23,3	76,6	–	–	100	–
I	10	83,3	6,6	40	56,6	3,3
L	–	93,3	6,6	–	96,6	3,3
M	23,3	76,6	–	13,3	86,6	–
N	6,6	93,3	–	–	80	20
O	–	86,6	13,3	36,6	60	3,3
Q1	–	96,6	3,3	16,6	80	3,3
Q2	–	93,3	6,6	–	83,3	16,6
Q3	3,3	93,3	3,3	–	40	60
Q4	–	100	–	6,6	93,3	–

Данные, представленные в таблице 1, наглядно демонстрируют, что факторы «эмоциональная устойчивость» (С) и «дипломатичность» (N) на высоком уровне выражены только у военнослужащих по конт-

ракту, т. е. военнослужащих срочной службы характеризуют эмоциональная несдержанность, непосредственность и прямолинейность, они не всегда могут найти выход из сложных ситуаций, так как они более

беспокойны и импульсивны. В то же время была обнаружены качественные различия в проявлении таких факторов, как «тревожность» (O) и «беспечность» (F). У военнослужащих по контракту по сравнению с военнослужащими срочной службы ниже значимость восприятия ситуации как стрессовой за счет умения контролировать свои эмоции и поведение. У военнослужащих срочной службы преобладают факторы «эмоциональная чувствительность» (I) и «подозрительность» (L) по сравнению с военнослужащими по контракту, что может быть вызвано определенным дискомфортом в новых условиях: для них непривычны высокие физические нагрузки, употребляемая пища, распорядок дня, поэтому они более осмотрительны в действиях, требовательны к вниманию и помощи.

Были зафиксированы различия в показателях выраженности факторов военнослужащих по контракту (разница между высоким и средним уровнями). Можно отметить, что по факторам «общительность» (A) и «интеллект» (B) у военнослужащих по контракту значения среднего уровня преобладают над значениями высокого уровня. По факторам «эмоциональная устойчивость» (C) и «самодисциплина» (Q3) высокие значения преобладают над средними. Это говорит о том, что военнослужащие по контракту в большинстве случаев при решении проблем контролируют свои эмоции

и общее поведение, выдержаны, спокойны, не проявляют в трудной ситуации излишнюю активность и спонтанность, негативные эмоции. Итак, для большинства военнослужащих по контракту характерно использование рационального копинга для решения возникших трудностей, т. е. они самостоятельно направляют свои усилия для изменения ситуации с помощью когнитивных стратегий и поведенческих решений.

При интерпретации полученных результатов целесообразно использовать не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетаний, образующих симптомокомплексы *коммуникативных* (включают такие факторы, как «общительность» (A), «смелость» (H), «доминантность» (E), «подозрительность» (L), «дипломатичность» (N), «самостоятельность» (Q2)); *интеллектуальных* (факторы «интеллект» (B), «мечтательность» (M), «дипломатичность» (N), «восприимчивость к новому» (Q1)); *эмоциональных* (факторы «эмоциональная устойчивость» (C), «беспечность» (F), «смелость» (H), «эмоциональная чувствительность» (I), «тревожность» (O), «напряженность» (Q4)); *регуляторных* (факторы «самодисциплина» (Q3), «моральная нормативность» (G)) личностных свойств.

В ходе обработки данных были получены следующие результаты, которые отражены в сводной таблице 2.

Таблица 2. – Сводные результаты исследования выраженности симптомокомплексов у военнослужащих срочной службы и военнослужащих по контракту, %

Симптомокомплексы свойств	Военнослужащие срочной службы			Военнослужащие по контракту		
	Уровень					
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Коммуникативные свойства	5	88,8	6,1	12,2	85	2,7
Интеллектуальные свойства	1,6	88,3	10	11,6	80,8	7,5
Эмоциональные свойства	5	88,3	6,6	10	72,7	17,2
Регуляторные свойства	3,3	95	1,6	35	65	–

При обработке результатов выяснилось, что большинство военнослужащих на контрактной форме службы оценивают группы «коммуникативных свойств», «интеллектуальных свойств», «эмоциональных свойств» и «регуляторных свойств», чаще

на высоком уровне по сравнению с военнослужащими срочной службы.

Высокий уровень вышеперечисленных симптомокомплексов может быть связан у военнослужащих с высокой степенью физиологической и психологической комфортности. Можно предположить, что та-

ких военнотуужащїх устратвуют условия прожїваня, распорядок дня, питание, физические нагрузки и т. д. Они не испытывают дискомфорта, находясь на территории войсковой части.

Средний уровень симптомокомплексов выявлен у преобладающего большинства респондентов – солдат срочной службы. Наивысшее соотношение (95 %) составляют регуляторные свойства. Это может свидетельствовать о том, что с зачислением на срочную службу военнотуужащие прилагают усилия для координации внутренних психических процессов путем управления личностным взаимодействием с изменившимся внешним миром, а также посредством налаживания отношений с окружающими. Для сравнения: военнотуужащим по контракту внешняя ситуация знакома, поэтому усилий для установления социальных контактов или привыкания к обстановке они прилагают меньше (показатель среднего уровня составляет 65 %).

Коммуникативные свойства у двух групп респондентов сопоставимы относительно среднего уровня: у «срочников» – 88,8, у «контрактников» – 85 %. Причем в выражении симптомокомплексов также имеются некоторые особенности. Так, военнотуужащие срочной службы могут проявлять общительность и смелость, а другой группе респондентов будут присущи другие коммуникативные качества: дипломатичность, самостоятельность и доминантность. Вероятно, это объясняет в той же группе свойств наивысший процентный показатель в высоком уровне (12,2 %).

Средний уровень интеллектуальных и эмоциональных свойств имеет идентичные показатели у военнотуужащих срочной службы – 88,3 %. Это значит, что у них в одинаковой степени возникают и/или постоянно наблюдаются характерные симптомокомплексы как результат эмоциональ-

ного реагирования, ярко проявляющегося у человека, и как последующая возможность субъекта, исходя из задач, требующих решений. Эмоциональная составляющая может быть связана с необходимостью военнотуужащего срочной службы «откликаться» с учетом изменившихся условий «на себя», «на других», «на военную службу», «на окружающую среду», «на природу». Причем у новоиспеченных военных эмоциональные свойства во многом подвергаются рациональной критике и проверке уже существующего опыта с полученным.

У военнотуужащих по контракту средний уровень эмоциональных свойств ниже – 72,7 %. Подтверждение тому и процентное соотношение низкого уровня в этой же категории – 17,2 % (по сравнению с показателем в 6,6 % у военнотуужащих срочной службы). Из этого следует, что «контрактники» более эмоционально устойчивы и менее подвержены эмоциональным изменениям.

Рассматривая обособлено интеллектуальные свойства у военнотуужащих срочной службы и контрактной при небольшом различии в показателях среднего уровня заметна разница в показателях высокого уровня: 1,6 % – у «срочников» против 11,6 % у «контрактников». Незначительные различия в процентных соотношениях низкого уровня интеллектуальных свойств лишь свидетельствуют о том, что военнотуужащие контрактной службы во многом полагаются в решении возникших вопросов на уже имеющийся опыт, уставные отношения и другие качества личности.

В ходе обработки данных с использованием методики МЛЮ «Адаптивность», которая направлена на оценку адаптационных способностей личности, были получены следующие данные, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3. – Показатели уровня адаптации у военнотуужащих срочной службы и по контракту

Уровень адаптации	Военнотуужащие срочной службы		Военнотуужащие по контракту	
	количество человек	%	количество человек	%
Низкий	1	3,3	–	–
Средний	6	20	2	6,6
Высокий	23	76,6	28	93,3

Результаты исследования, полученные с помощью методики «Адаптивность»

(МЛЮ) и представленные в таблице 3, демонстрируют, что низкий уровень адапта-

ции имеют всего 3,3 % военнослужащих срочной службы. Респонденты этой группы могут обладать признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, они конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Военнослужащие, имеющие низкий уровень адаптации к службе (АС = ЛАП), обладают низкой нервно-психической устойчивостью (НПУ), что приводит к негативным переживаниям, так как произошло расставание с обычной средой, вынужденный отказ от привычек, которые формировались долгие годы, произошла разлука с родными и близкими. Их отличает низкая моральная нравственность (МН): им свойственен низкий уровень мотивации к несению военной службы, который характеризуется весьма слабым проявлением либо отсутствием в системе ценностных ориентаций и установок на военную службу. Также им присущи низкие показатели коммуникативного потенциала (КП), что приводит к трудностям в построении контактов с окружающими, проявлениям агрессивности и тем самым к повышенной конфликтности.

Низкий уровень адаптации у военнослужащих по контракту в ходе исследования не зафиксирован. Это говорит о том, военнослужащие данной группы хорошо адаптированы к условиям воинской службы, желают освоить навыки управления, стремятся к изучению вооружения и военной техники.

Средний уровень адаптивности к службе был выявлен у 20 % военнослужащих срочной службы и 6 % военнослужащих по контракту. Большинство лиц из этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех их адаптации зависит от внешних условий среды. Можно предположить, что военнослужащие со средним уровнем адаптации к службе обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, у них возможны эмоциональные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Респонденты этой группы требуют индивидуального подхода, посто-

янного наблюдения, коррекционных мероприятий.

Большинство респондентов как срочной службы, так и контрактной (76,6 и 93,3 % соответственно) показали высокий уровень адаптации к службе. Они достаточно легко приспособляются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, оперативно вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, эти военнослужащие не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Такие высокие показатели адаптации к службе у «срочников», вероятнее всего, объясняются тем, что большее число опрошенных как солдат, так и офицеров сознательно готовились к военной службе и прошли подготовительный этап адаптации до зачисления на службу. Военнослужащие знали о предстоящих изменениях в их жизни, связанных с призывом на службу и по контракту в Вооруженные силы Республики Беларусь, могли получать информацию о будущем месте службе, условиях и специфике предстоящей им деятельности, тем самым накапливая необходимые им сведения, которые и послужили одним из источников действия адаптационного механизма. Также пояснить такое большое количество высоко адаптированных к военной службе солдат и офицеров можно тем, что военнослужащие во время призыва на срочную службу и по контракту проходили профессиональный отбор психологами войсковых частей.

Для определения связей между показателями, полученными посредством теста МЛЮ «Адаптивность» и многофакторного личностного опросника 16PF Р. Кэттелла, был осуществлен статистический анализ данных методом коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

С помощью метода корреляционного исследования у военнослужащих срочной службы была зафиксирована положительная и прямая связь между уровнем адаптации к службе (АС = ЛАП) ($r = 1,000$, $p = 0,01$) и показателями групп коммуникативных ($r = 0,646$, $p \leq 0,01$), интеллектуальных ($r = 0,521$, $p \leq 0,01$), эмоциональных ($r = 0,383$, $p \leq 0,05$) и регуляторных ($r = 0,617$, $p \leq 0,01$) свойств. Исходя из этого можно предполагать, что чем выше уровень адап-

тации к службе, тем лучше будут показатели коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных свойств у военнослужащих срочной службы, поскольку по нашим предположениям, личностная готовность данных военнослужащих была выше, чем готовность военнослужащих с низким уровнем адаптации к службе.

Согласно данным корреляционного исследования, у военнослужащих по контракту была зафиксирована отрицательная связь между уровнем адаптации к службе (АС = ЛАП) ($r = 1,000$, $p \leq 0,01$) и показателями групп коммуникативных ($r = 0,857$, $p \leq 0,01$), интеллектуальных ($r = 0,525$, $p \leq 0,01$), эмоциональных ($r = 0,528$, $p \leq 0,01$) и регуляторных ($r = 0,485$, $p \leq 0,01$) свойств. Это говорит о том, что коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства способствуют успешной военно-профессиональной деятельности и не мешают нормальному ее развертыванию как у солдат, так и у офицеров. Например, военнослужащий, который легко и быстро устанавливает контакт, имеет достаточно высокий уровень культуры и развитое абстрактное мышление, эмоционально устойчив и к тому же демонстрирует высокую нормативность поведения, быстрее освоит социальные нормы и положения воинской части, ему присуща высокая способность к обучению и освоению правил с проявлением находчивости в стрессогенных ситуациях и настойчивости в достижении целей. Поэтому военнослужащие смогут добиться социального престижа, избежать наказания за плохую службу, с легкостью преодолевать трудности, возникающие в момент службы. Таким образом, хорошие адаптационные способности, исключают неизменность поведения военнослужащего в условиях службы, тем самым облегчая пребывания бойца на службе.

Заключение

Результаты проведенного исследования показали, что коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности военнослужащего способствуют успешной военно-профессиональной деятельности. Чем выше уровень адаптации к службе, тем выше показатели коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных свойств у военнослужащих срочной службы.

Для военнослужащих с высокими показателями адаптации к службе, характерно сочетание высоких показателей нервно-психической устойчивости, коммуникативных способностей, моральной нормативности и коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регуляторных способностей. Поскольку большинство опрошенных солдат и офицеров осознанно готовились к воинской службе, уровень их адаптации и военно-профессиональной направленности будет выше, чем у тех, кто не обладает достаточным уровнем адаптации для прохождения службы в Вооруженных Силах Республики Беларусь. Бойцы с высокими показателями адаптивных способностей готовы подчиняться требованиям командиров и выполнять свои служебные обязанности.

Военнослужащие с низкими показателями адаптации к службе обладают низкой нервно-психической устойчивостью, что приводит к негативным переживаниям, низкой моральной нравственности, характеризующейся низким уровнем мотивации к несению военной службы, связанным с весьма слабым проявлением либо отсутствием в системе ценностных ориентаций и установок на военную службу, низкими показателями коммуникативного потенциала, что создает трудности в построении контактов с окружающими, проявлениям негативных эмоциональных состояний, к повышенной конфликтности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P31000575>. – Дата доступа: 10.05.2021.
2. Белозёрова, Н. Н. Особенности психологической адаптации военнослужащих к экстремальным условиям несения службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. Н. Белозерова. – Сочи, 2005. – 21 с.

3. Дорфман, Ю. Р. Оценка и оптимизация адаптации военнослужащих, проходящих военную службу по контракту, к условиям военно-профессиональной деятельности : дис. ... канд. мед. наук / Ю. Р. Дорфман. – Саратов : СГМУ, 2008. – 232 л.
4. Гурская, Э. В. Адаптация военнослужащих первого периода службы к условиям военного труда : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Э. В. Гурская. – Краснодар : КГМУ, 2007. – 22 с.
5. Малышев, И. К. Изучение и учет индивидуально-психологических особенностей подчиненных в повседневной служебной деятельности / И. К. Малышев. – СПб. : Ориентир, 2004. – 258 с.

REFERENCES

1. Konceptija nacional'noj bezopasnosti Rjespubliki Bielarus' [Elektronnyj riesurs] / Riezhim dostupa: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P31000575>. – Data dostupa: 10.05.2021.
2. Bielozirova, N. N. Osobiennosti psikhologichieskoj adaptacii vojennosluzhashchikh k ekstremal'nym uslovijam niesienija sluzhby : avtorief. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / N. N. Bielozirova. – Sochi, 2005. – 21 s.
3. Dorfman, Yu. R. Ocenka i optimizacija adaptacii vojennosluzhashchikh, prohodiashchikh vojennuju sluzhbu po kontraktu, k uslovijam vojenno-professional'noj dejatel'nosti : dis. ... kand. mied. nauk / Yu. R. Dorfman. – Saratov : SGMU, 2008. – 232 l.
4. Gurskaja, Ye. V. Adaptacija vojennosluzhashchikh piervogo pierioda sluzhby k uslovijam vojennoogo truda : avtorief. dis. ... kand. mied. nauk / Ye. V. Gurskaja. – Krasnodar : KGMU, 2007. – 22 s.
5. Malyshev, I. K. Izuchienije i uchiot individual'no-psikhologichieskikh osobennostiej podchinionnykh v povsiednevnoj sluzhebnoj dejatel'nosti / I. K. Malyshev. – SPb. : Orijentir, 2004. – 258 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.05.2021

УДК 316.613-055.26:159.923.31

Елена Александровна Лупекина¹, Марина Сергеевна Бондаренко²¹канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии

Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины

²педагог-психолог

Республиканского научно-практического центра радиационной медицины и экологии человека

Yelena Lupekina¹, Marina Bondarenko²¹PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology at the Francisk Skorina Gomel State University²Teacher-Psychologist

at the Republican Scientific and Practical Center for Radiation Medicine and Human Ecology

e-mail: ¹lupekina@mail.ru; ²marina.kovalienko.2013@mail.ru**СОЦИАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН
В СИТУАЦИИ РЕПРОДУКТИВНОГО ВЫБОРА**

Представлены результаты исследования социальных и личностных особенностей женщин, планирующих прерывание беременности. Проблема нежелательной беременности и аборт – одна из актуальных проблем современной медицины и психологии. Прерывание нежелательной беременности искусственным путем представляет собой одну из наиболее значимых медико-социальных и психологических детерминант, оказывающих негативное влияние на репродуктивное здоровье и психику женщины. Ключевым моментом в принятии решения в ситуации репродуктивного выбора является материальная составляющая даже при наличии других важных благоприятных условий (наличие опыта материнства и зарегистрированный брак). У женщин, планирующих прерывание беременности, уровень ситуативной и личностной тревожности достоверно выше, чем у женщин, ожидающих рождения ребенка. Женщины, планирующие прерывание беременности, более подвержены депрессии по сравнению с женщинами, ожидающими рождения ребенка. Женщины, планирующие прерывание беременности, характеризуются как более интровертированные, импульсивные, эмоционально неустойчивые, экспрессивные, в отличие от женщин, ожидающих рождения ребенка.

Ключевые слова: женщины, планирующие прерывание беременности, ситуативная и личностная тревожность, уровень депрессии, личностные особенности.

Social and Personal Characteristics of Women in the Situation Reproductive Choice

The article presents the results of a study of social and personal characteristics of women planning to terminate pregnancy. The problem of unwanted pregnancies and abortions is one of the urgent problems of modern medicine and psychology. Termination of an unwanted pregnancy by artificial means is one of the most significant medical, social and psychological determinants that have a negative impact on a woman's reproductive health and psyche. The key point in making a decision in a situation of reproductive choice is the material component, even if there are other important favorable conditions (experience of motherhood and registered marriage). Women who are planning to terminate their pregnancy have significantly higher levels of situational and personal anxiety than women who are expecting a child. Women who plan to terminate a pregnancy are more likely to be depressed than women who are expecting a baby. Women who plan to terminate a pregnancy are characterized as more introverted, impulsive, emotionally unstable, and expressive, in contrast to women who are expecting a child.

Key words: women planning to terminate pregnancy, situational and personal anxiety, level of depression, personal characteristics.

Введение

Одной из наиболее актуальных проблем современной медицины и психологии является проблема нежелательной беременности. Несмотря на значительные усилия, предпринимаемые большинством стран по развитию служб планирования семьи, темпы снижения числа аборт продолжают оставаться достаточно низкими. Ежегодно в

мире проводится около 45 млн аборт. Хотя в Республике Беларусь наблюдается снижение аборт, число женщин, которые прерывают первую беременность, растет.

По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь, в 2019 г. было проведено 21,3 тысяч аборт (с учетом аборт, выполненных с помощью лекарственных средств) (в 2017 г. –

25,2 тыс. абортов, в 2018 г. – 23,3 тыс.). И еще статистика: 9,7 тыс. абортов на 1 000 женщин в возрасте 15–49 лет (в 2018 г. – 10,5 тыс.), а также 24,4 тыс. абортов на 100 родов (в 2018 г. – 24,9 тыс.) [1, с. 124].

Проблема изучения социальных и психологических особенностей женщин, планирующих прерывание беременности, в современной психологии остается недостаточно освещенной. Вместе с тем прерывание нежелательной беременности искусственным путем представляет собой одну из наиболее значимых медико-социальных и психологических детерминант, оказывающих негативное влияние на репродуктивное здоровье и психику женщины. Проблема искусственного аборта в гинекологической практике остается актуальной до настоящего времени, так как многие женщины продолжают рассматривать аборт как простую операцию, не учитывая ряд осложнений, которые могут за ней последовать. Изучение данной проблемы имеет большую значимость, так как знание психологии беременных может быть полезным в работе с теми женщинами, кто ставит перед собой выбор о сохранении беременности.

Теоретические основания, цель и дизайн исследования

Цель исследования – определить социальные и личностные особенности женщин, в ситуации репродуктивного выбора.

Исследование выполнялось на протяжении 2018–2020 гг. и проходило на базе Гомельской центральной городской поликлиники (женская консультация – филиал № 8). В исследовании приняли участие 200 беременных женщин: 100 женщин, плани-

рующих прерывание беременности, и 100 женщин, ожидающих рождения ребенка.

Методики: анкета для исследования социальных и личностных особенностей женщин; методика «Шкала тревоги и тревожности Ч. Д. Спилбергера» (адаптация Ю. Л. Ханина); методика «Шкала депрессии» А. Бека; пятифакторный личностный опросник (Р. МакКрае, П. Коста). Для математико-статистической обработки данных был использован t-критерий Стьюдента. Проверка выборки на нормальность распределения осуществлялась с помощью расчета асимметрии и эксцесса.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы В. В. Абрамченко, И. В. Добрякова, Е. М. Костерина [2–4], а также и М. Эйнсворд, Дж. Боулби, Д. Винникотт, О. Ранк [5–8], посвященные исследованию становления и развития перинатальной психологии и психологии материнства, выявлению психологических особенностей материнства, беременности и родов, и их роли в раннем развитии ребенка.

Характеристика социального статуса женщин, планирующих прерывание беременности

По данным нашего исследования, большинство женщин, планирующих прерывание беременности, принадлежат к возрастной категории старше 30 лет или немного моложе (таблица 1). Это возрастные периоды максимально осознанного представления о социальной роли матери. Выборки женщин, планирующих прерывание беременности, и женщин, ожидающих рождения ребенка, достоверно не отличаются по критерию возраста.

Таблица 1. – Распределение женщин по возрастным группам, планирующих прерывание беременности, %

Возраст	Планирующие прерывание беременности	Ожидающие рождения ребенка
До 21 года	1	1
21–25 лет	12	29
26–30 лет	38	36
Более 30 лет	49	34

Большинство женщин, планирующих прерывание беременности, имеют среднее специальное образование и работу (таблица 2). Они состоят в зарегистрированном браке (таблица 4), уже имеют детей (таблица 3), проживают отдельно от родственников.

Такие же социальные-демографические характеристики присущи выборке женщин, планирующих рождение ребенка. Однако женщины, планирующие прерывание беременности, указывают на отсутствие планов иметь детей и в будущем в отличие от женщин, ожидающих ребенка (таблица 4).

Таблица 2. – Распределение женщин, планирующих прерывание беременности (по показателям социокультурного статуса), человек

Показатель	Женщины, планирующие прерывание беременности	Женщины, ожидающие рождения ребенка
Род занятий		
Рабочая	48	53
Служащая	10	7
Предприниматель	5	2
Руководитель	4	2
Домохозяйка	33	36
Образование		
Высшее	17	18
Неоконченное высшее	5	9
Среднее специальное	55	45
Среднее	23	28

Таблица 3. – Распределение женщин, планирующих прерывание беременности (по показателям репродуктивной активности), человек*

Показатель	Возраст, лет			
	< 21	21–25	26–30	> 30
Имеют детей	1	11	39	47
Женщины планируют иметь детей	0	1	0	1
Женщины не приняли окончательного решения о рождении детей	0	0	0	1

*Примечание – Можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Таблица 4. – Распределение женщин, планирующих рождение ребенка, по показателям репродуктивной активности, человек*

Показатель	Возраст, лет			
	< 21	21–25	26–30	> 30
Имеют детей	0	14	36	34
Женщины планируют иметь детей	1	28	5	18
Женщины не приняли окончательного решения о рождении детей	0	0	0	0

*Примечание – Можно было выбрать несколько вариантов ответов.

Таблица 5. – Распределение женщин, планирующих прерывание беременности, по показателям семейного статуса

Показатель	Планирует прерывание беременности	Ожидает рождения ребенка
В браке		
Зарегистрирован первый	56	62
Не зарегистрирован первый	18	9
Расторгнут первый	16	12
Зарегистрирован второй	5	8
Не зарегистрирован второй	3	5
Расторгнут второй	1	2
Зарегистрирован последующий	1	2
Женщина проживает		
Отдельно от родителей	66	72
Со своими родителями	29	25
Совместно с родителями мужа	5	3

В качестве ключевых мотивов прерывания беременности женщины, планирующие прерывание беременности, выделяют «недо-

статочную материальную обеспеченность», «недостаточную жилищную обеспеченность» и наличие в семье маленького ребенка.

Таблица 5. – Распределение женщин, планирующих прерывание беременности, по преобладающим мотивам прерывания беременности, человек

Показатель	Возраст, лет			
	< 21	21–25	26–30	> 30
Преждевременность рождения ребенка	0	1	2	1
Недостаточная материальная обеспеченность	0	11	23	15
Недостаточная жилищная обеспеченность	1	13	25	10
В семье уже есть маленький ребенок	1	5	31	38
Нежелание иметь детей (в семье уже есть дети)	0	1	9	15
Прием лекарственных препаратов или алкоголя в первые недели беременности	0	0	1	0
Беременность в результате изнасилования	0	0	0	0
Разрыв отношений с отцом ребенка	0	0	5	4
Неудовлетворительные отношения с отцом ребенка	0	0	0	2
Боязнь реакции родителей на сообщение о настоящей беременности	1	0	0	1
Нежелание доставлять родителям лишние проблемы	1	0	0	1
Родственники настаивают на прерывании беременности	0	0	0	3
Нежелателен пол ребенка	0	0	0	0

Таким образом, характеристика социального статуса женщин, планирующих прерывание беременности, показывает, что ключевым моментом в принятии решения в ситуации репродуктивного выбора является материальная составляющая даже при наличии других важных благоприятных условий (наличие опыта материнства и зарегистрированный брак). При этом женщины, планирующие прерывание беременности, не планируют рождение ребенка и в будущем.

Характеристика тревожности женщин, планирующих прерывание беременности

Анализ данных исследования показал, что высоким уровнем ситуативной тревожности характеризуются 21 % женщин, планирующих прерывание беременности. Они часто испытывают интенсивные негативные субъективно переживаемые эмоции: эмоциональный дискомфорт, высокое психическое напряжение, постоянное беспокойство, чрезмерную нервозность (рисунок 1).

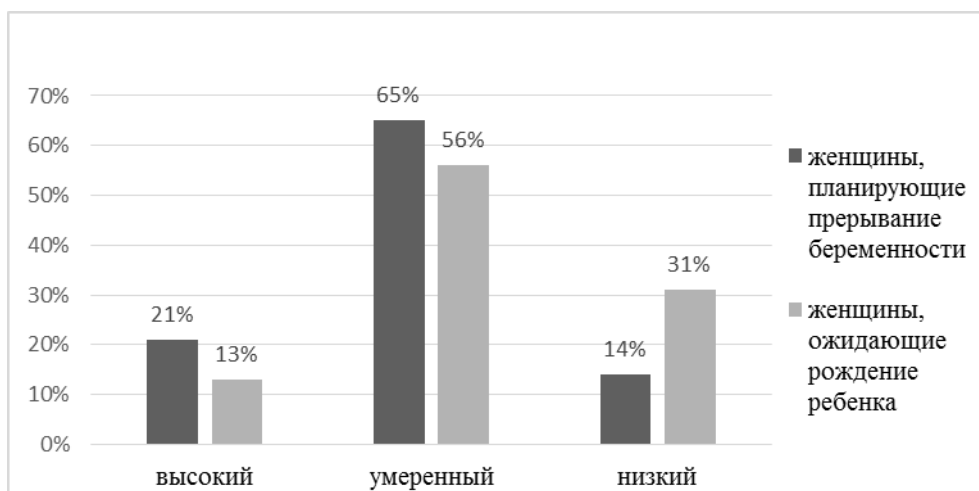


Рисунок 1. – Уровень ситуативной тревожности женщин

Умеренный уровень ситуативной тревожности выявлен у 65 % женщин, планирующих прерывание беременности. У них умеренно выражены негативные переживания и эмоциональный дискомфорт. В целом их эмоциональное состояние более или ме-

нее благополучно, но бывают случаи, когда появляется беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствами.

Низким уровнем ситуативной тревожности характеризуются 14 % женщин, планирующих прерывание беременности. Они

не склонны к переживанию эмоционального дискомфорта, психического напряжения,

беспокойства, нервозности в ряде ситуаций, к тому не предрасполагающих.

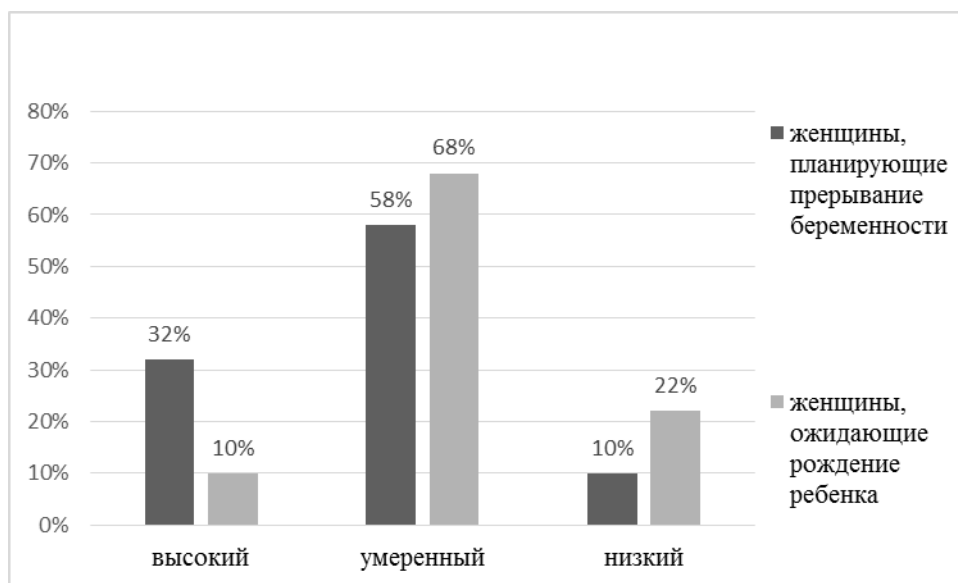


Рисунок 2. – Уровень личностной тревожности женщин

Анализ данных исследования показал, что высоким уровнем личностной тревожности обладают 32 % женщин, планирующих прерывание беременности. Они предрасположены к тревоге и воспринимают большое количество событий как угрожающие, отвечая при этом определенной реакцией на них. Эти испытуемые склонны испытывать повышенное, необоснованное беспокойство, связанное с угрозой их самооценки и самоуважения (рисунок 2).

Умеренный уровень личностной тревожности выявлен у 58 % женщин, планирующих прерывание беременности. Они в умеренной степени предрасположены к тревоге и воспринимают некоторые события как угрожающие, склонны испытывать повышенное, необоснованное беспокойство, связанное с угрозой их самооценки и самоуважения.

Низким уровнем личностной тревожности характеризуются 10 % женщин, планирующих прерывание беременности. Слабо развитая тревожность может свидетельствовать как о нормальном психическом состоянии дел, так и о низкой степени эмоциональной вовлеченности в различные ситуации и сдерживании своих и отрицании негативных эмоций. Для оценки достоверности различий в показателях ситуативной и личностной тревожности был использован t-критерий Стьюдента.

Распределение выборки женщин, планирующих прерывание беременности, по признаку ситуативной тревожности соответствует нормальному закону. Данные проверялись с помощью показателей асимметрии A_s и эксцесса E_x . Показатели асимметрии и эксцесса соответствуют критериям нормального распределения:

$$A_s = -0,384, E_x = -0,99, S_{A_s} = 0,4494, S_{E_x} = 0,7436,$$

$$|-0,384| < 3 \times 0,4494 = 1,3481$$

$$|-0,99| < 3 \times 0,7436 = 2,2307.$$

Распределение выборки женщин, ожидающих рождения ребенка, по признаку ситуативной тревожности соответствует нормальному закону. Данные проверялись с помощью

показателей асимметрии A_s и эксцесса E_x . Показатели асимметрии и эксцесса соответствуют критериям нормального распределения:

$$S_{A_s} = 0,4729, S_{E_x} = 0,7611, A_s = 0,633, E_x = 0,0794$$

$$|0,633| < 3 \times 0,4729 = 1,4186$$

$$|0,0794| < 3 \times 0,7611 = 2,2832.$$

Распределение выборки женщин, планирующих прерывание беременности по признаку личностной тревожности, соответствует нормальному закону. Данные

$$S_{As} = 0,4422, S_{Ex} = 0,7374, As = -0,456, Ex = -0,81$$

$$|-0,456| < 3 \times 0,4422 = 1,3266,$$

$$|-0,81| < 3 \times 0,7374 = 2,2122.$$

Распределение выборки женщин по признаку личностной тревожности, ожидающих рождения ребенка, соответствует нормальному закону. Данные проверялись с

$$S_{As} = 0,5314, S_{Ex} = 0,7812, As = 0,443, Ex = 0,45$$

$$|0,443| < 3 \times 0,5314 = 1,5941$$

$$|0,45| < 3 \times 0,7812 = 2,3436.$$

Результаты оценки достоверности различий между двумя группами женщин по уровню ситуативной и личностной тревожности (таблица 6) показывают, что ситуативная тревожность выше в группе женщин, планирующих прерывание беремен-

ности, чем в группе женщин, ожидающих рождения ребенка ($t = 6,4$ при $p \leq 0,05$). Также личностная тревожность выше в группе женщин, планирующих прерывание беременности, чем в группе женщин, ожидающих рождения ребенка ($t = 8,1$ при $p \leq 0,05$).

помощью показателей ассиметрии As и эксцесса Ex. Показатели ассиметрии и эксцесса соответствуют критериям нормального распределения:

помощью показателей ассиметрии As и эксцесса Ex. Показатели ассиметрии и эксцесса соответствуют критериям нормального распределения:

Таблица 6. – Результаты оценки достоверности различий между группами женщин по уровню ситуативной и личностной тревожности

Параметр тревожности	Женщины, планирующие прерывание беременности	Женщины, ожидающие рождения ребенка	t	Уровень значимости
	среднее значение			
Ситуативная	39,3	33,1	6,4	$P \leq 0,01$
Личностная	40,4	32,7	8,1	$P \leq 0,01$

Итак, у женщин, планирующих прерывание беременности, уровень ситуативной и личностной тревожность достоверно выше, чем у женщин, ожидающих появления ребенка. Это означает, что женщины, планирующие прерывание беременности, по сравнению с женщинами, ожидающими рождения ребенка испытывают больший эмоциональный дискомфорт, более высокое психическое напряжение и беспокойство. Они более предрасположены к тревоге, более склонны испытывать повышенное, необоснованное беспокойство, связанное с угрозой их самооценки и самоуважения.

Анализ данных исследования (рисунок 3) показал, что отсутствие депрессив-

ных симптомов отмечается у 77 % женщин, планирующих прерывание беременности. Легкая депрессия обнаружена у 13 % женщин. Умеренной депрессией характеризуются 3 % женщин, планирующих прерывание беременности, выраженная депрессия выявлена у 7 % женщин (рисунок 3).

Таким образом, у 23 % женщин, планирующих прерывание беременности, обнаружены симптомы депрессии, выражающейся в сниженном настроении, неудовлетворенности собой, пессимизме, негативной оценке своего будущего, склонности к самообвинению, наличию чувства вины и несостоятельности.



Рисунук 3. – Уровень депрессии женщин

Распределение обеих выборок по уровню депрессии соответствует нормальному закону. Данные проверялись с помощью показателей асимметрии A_s и эксцесса E_x .

Результаты оценки достоверности различий между группами женщин по уровню депрессии показывают, что уровень депрессии выше в группе женщин, планирующих прерывание беременности, чем в группе женщин, ожидающих появления ребенка ($t = 4,3$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, женщины, планирующие прерывание беременности, более подвержены депрессии по сравнению с женщинами, ожидающими появления ребенка.

Личностные характеристик женщин, планирующих прерывание беременности

Анализ данных исследования (таблица 7) показывает, что существуют достоверные различия между группами женщин по личностным характеристикам:

1) экстраверсия более выражена у женщин, ожидающих рождения ребенка, чем у женщин, планирующих прерывание беременности ($t = 14,3$ при $p \leq 0,05$);

2) привязанность более выражена у женщин, планирующих прерывание беременности, чем у женщин, ожидающих появления ребенка ($t = 28,8$ при $p \leq 0,05$);

3) самоконтроль более выражен у женщин, ожидающих рождения ребенка, чем у женщин, планирующих прерывание беременности ($t = 16,4$ при $p \leq 0,05$);

4) эмоциональная устойчивость выше у женщин, планирующих прерывание беременности, чем у женщин, ожидающих рождения ребенка ($t = 15,5$ при $p \leq 0,05$);

5) экспрессивность более выражена у женщин, планирующих прерывание беременности, чем у женщин, ожидающих появления ребенка ($t = 12,1$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 7. – Результаты оценки достоверности различий между группами женщин по личностным характеристикам

Параметр	Женщины, планирующие прерывание беременности	Женщины, ожидающие рождения ребенка	t	Уровень значимости
	среднее значение			
Экстраверсия – интроверсия	47,9	62,2	14,3	$p \leq 0,01$
Привязанность – обособленность	62,1	26,1	28,8	$p \leq 0,01$
Самоконтроль – импульсивность	52,1	65,4	16,4	$p \leq 0,01$
Эмоциональна неустойчивость – устойчивость	64,8	38,1	15,5	$P \leq 0,01$
Экспрессивность – практичность	52,6	21,6	12,1	$p \leq 0,01$

Таким образом, женщины, планирующие прерывание беременности, характеризуются как более интровертированные: более сдержанные, замкнутые, избегающие рассказывать о себе, неуверенные в отношении правильности своего поведения, имеющие потребность в других людях (привязанность), более импульсивны, склонные к необдуманному поступкам, эмоционально неустойчивые, мало способные контролировать свои эмоции, экспрессивные, легкомысленные.

Выявленные личностные характеристики женщин, планирующих прерывание беременности, оказывают влияние на принятие решения в ситуации репродуктивного выбора. Привязанные к людям, беззаботные и безответственные, склонные к необдуманному поступкам, они не способны нести ответственности за воспитание и развитие ребенка. На фоне погруженности в себя, неспособности контролировать свои эмоции и импульсивные влечения эти женщины не могут овладеть своим эмоциональным состоянием, потому не видят ценности в материнстве. Они испытывают тревогу и беспокойство в отношении того, что им негде будет растить ребенка, недостаточной материальной обеспеченности, что приводит к пессимистичной оценке себя и своего будущего.

Заключение

Характеристики социального статуса женщин, планирующих прерывание беременности, и женщин, ожидающих рождение ребенка, в нашем исследовании схожи (возраст, род занятий, образование, семейное положение, наличие детей), поскольку эти выборки в целом представляют часть генеральной совокупности женщин детородного возраста. Отличия обнаруживаются в том,

что женщины, планирующие прерывание беременности, указывают на отсутствие планов иметь детей и в будущем (в отличие от женщин, ожидающих ребенка).

Личностные особенности женщин, планирующих прерывание беременности, выражаются в том, что у них уровень ситуативной и личностной тревожности, уровень депрессии достоверно выше, чем у женщин, ожидающих появления ребенка.

Обобщенный психологический портрет женщин, планирующих прерывание беременности, показывает, что они более замкнуты, избегают рассказывать о себе, неуверенные в отношении правильности своего поведения, с высокой потребностью в других людях (привязанностью), более импульсивны, склонны к необдуманному поступкам, эмоционально неустойчивые.

Согласно данным исследования работа психолога в сфере психологического преемственного консультирования должна быть направлена на развитие родительских качеств, на потребностно-мотивационный, ценностно-смысловой и операциональный блоки родительской сферы. Это должно привести к укреплению у женщины доверия к самой себе. Кроме того, преемственное консультирование должно быть ориентировано на расширение представлений женщин о возможностях получения социальной поддержки от социальных структур, которыми они могут воспользоваться в процессе рождения, ухода за ребенком и его воспитания.

Материалы исследования использованы в практике психологического преемственного консультирования в женских консультациях, например Гомельской центральной городской поликлинике и других медицинских учреждениях Республики Беларусь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Статистический ежегодник Республики Беларусь 2020 / пред. ред. кол. И. В. Медведева. – Минск : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2020. – 436 с.
2. Абрамченко, В. В. Перинатальная психология: теория, методология, опыт / В. В. Абрамченко, Н. П. Коваленко. – Петрозаводск : ИнтелТек, 2004. – 349 с.
3. Добряков, И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. – СПб. : Питер, 2015. – 234 с.
4. Костерина, Е. М. Психологическое сопровождение перинатальных потерь / Е. М. Костерина // Перинат. психология и психология родительства. – 2004. – № 2. – С. 94–107.
5. Patterns of attachment / M. D. Ainsworth [et al.]. – New York : Halsted Press, 1979. – 394 p.

6. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби ; пер. Н. Г. Григорьевой ; под общ. ред. Г. В. Бурменской. – М. : Гардараки, 2003. – 477 с.
7. Ранк, О. Травма рождения и ее значение для психоанализа / О. Ранк. – М. : Когито-Центр, 2009. – 239 с.
8. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя / Д. В. Винникотт ; пер. с англ. А. Грузберга. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2004. – 390 с.

REFERENCES

1. Statistichieskij jezhegodnik Rjespubliki Bielarus' 2020 / pried. red. kol. I. V. Miedviedieva. – Minsk : Nac. stat. kom. Rjesp. Bielarus', 2020. – 436 s.
2. Abramchienko, V. V. Pierinatal'naja psikhologija: tieorija, mietodologija, opyt / V. V. Abramchienko, N. P. Kovalienko. – Pietrozavodsk : IntelTek, 2004. – 349 s.
3. Dobriakov, I. V. Pierinatal'naja psikhologija / I. V. Dobriakov. – SPb. : Pitier, 2015. – 234 s.
4. Kostierina, Ye. M. Psikhologichieskoje soprovozhdienije pierinatal'nykh potier' / Ye. M. Kostierina // Pierinat. psikhologija i psikhologija roditiel'stva. – 2004. – № 2. – S. 94–107.
5. Patterns of attachment / M. D. Ainsworth [et al.]. – New York : Halsted Press, 1979. – 394 p.
6. Boulbi, Dzh. Priviazannost' / Dzh. Boulbi ; per. N. G. Grigor'jevoj ; pod obshch. ried. G. V. Burmienskoj. – М. : Gardaraki, 2003. – 477 s.
7. Rank, O. Travma rozhdienija i jejo znachienije dlia psikhoanaliza / O. Rank. – М. : Kogito-Centr, 2009. – 239 s.
8. Vinnikott, D. V. Siem'ja i razvitije lichnosti. Mat' i ditia / D. V. Vinnikott // pier. s angl. A. Gruzberga. – Yekatierinburg : LITUR, 2004. – 390 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 16.11.2020

УДК 159.9

Ирина Вячеславовна Черепанова¹, Виктория Валерьевна Куликова²
 канд. психол. наук, доц., зав. каф. психологии и коррекционной работы
 Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова
²ст. преподаватель каф. психологии и коррекционной работы
 Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова

Irina Cherepanova¹, Viktoria Kulikova²

¹Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
 Head of the Department of Psychology and Correctional Work
 of the Mogilev State A. Kuleshov University

²Senior Lecturer of the Department of Psychology and Correctional Work
 of the Mogilev State A. Kuleshov University

e-mail: cherepanova@msu.by; kulikova@msu.by

СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СУПРУЖЕСКИХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЯХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Проведен обзор современного состояния проблемы конфликтов и стратегий конфликтного поведения в семьях военнослужащих. Описаны стили родительского поведения в семьях военнослужащих и в семьях, где отцами являются представители других профессий. Выявлена специфика причин конфликтного поведения в семьях военнослужащих. Представлен результат сравнительного анализа стратегий конфликтного поведения в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих и семьях, где отцами являются представители иных профессий.

Ключевые слова: конфликт, стратегии конфликтного поведения, супружеские отношения, детско-родительские отношения, семьи военнослужащих, родительские установки и реакции.

The Strategies of Conflict Behaviour in Marital and Child-Parental Relationships in Families of a Military Personell

An overview of the current state of the problem of conflicts and strategies of conflict behavior in the families of military personnel is carried out. Styles of parental behavior in families of military personnel and in families where fathers are representatives of other professions are described. The specificity of the causes of conflict behavior in such the families of is revealed. The article presents the result of a comparative analysis of strategies of conflict behavior in marital and child-parental relationships in families of military personnel and other professions.

Key words: conflict, the strategies of conflict behaviour, marital relationships, child-parental relationships, military personnel families, parent installation and response.

Введение

Семья – древнейший институт человеческого взаимодействия, уникальное явление. Ее уникальность состоит в том, что несколько человек самым тесным образом взаимодействуют на протяжении большей части жизни. В такой системе интенсивного взаимодействия не могут не возникать споры, кризисы, конфликты, что часто приводит к проблемам нарушенных взаимоотношений между родителем и ребенком, а также к проблемам собственно супружеских взаимоотношений. Противоречия, которые возникают в ходе эволюции каждой семьи, преодолеваются не самопроизвольно, а благодаря определенным усилиям со стороны

ее членов и выбором адекватных стратегий поведения в конфликте.

Люди, выступающие защитниками Отечества в составе Вооруженных Сил, одновременно являются носителями брачно-семейных отношений. Семья оказывает вполне определенное влияние на укрепление боевого потенциала армии. В силу специфики жизнедеятельности и условий функционирования, семья военнослужащего оказалась в особенно трудном положении: за последние годы в военной среде выросло число разводов, наметилась тенденция к обзаведению семьей в более позднем возрасте или к сожительству.

В то же время наблюдается определенный дефицит теоретических работ, по-

священных исследованию супружеских и детско-родительских отношений в семьях военнослужащих. Несмотря на то, что вопросы социально-психологического функционирования семьи военнослужащего отражены в публикациях А. В. Евченко, А. А. Кочубея, А. И. Смирнова, С. С. Соловьева, Ю. Финенко, А. В. Шавлова, Н. Н. Лактионова, И. А. Липского, Л. В. Матвейчук, И. В. Образцова, А. И. Шишканова, П. В. Разова и других, большая часть работ отечественных специалистов в этой области имеет ведомственный характер. Фактически до апреля 1991 г. «семья кадрового военнослужащего», согласно закрытому перечню Главлита СССР, входила в число тем, не подлежащих обсуждению в негативном плане в средствах массовой информации и, следовательно, была закрытой для широкомасштабного эмпирического исследования.

Несмотря на издание значительного числа работ по данной проблеме, она по-прежнему остается мало изученной и теоретически неопределенной. Такое положение обусловлено сложностью объекта изучения, закрытостью супружеских отношений для исследователей и недостаточностью разработки психодиагностического инструментария современных психологических подходов. Таким образом, актуальность проблемы исследования обусловлена недостаточной социологической и психологической разработанностью вопросов супружеских и детско-родительских отношений в семьях военнослужащих, особенно в части конфликтного поведения.

Цель исследования – определить стратегии конфликтного поведения в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих.

Теоретико-методологические основания изучения проблемы стратегий конфликтного поведения в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих

Изучив и проанализировав определения конфликта в различных психологических подходах, в исследовании мы остановились на определении А. Я. Анцупова, который понимает конфликт как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов двух или более людей [1]. А. Я. Анцупов

рассматривает конфликтное поведение как противоположно направленные действия участников конфликта, в которых реализуются скрытые от внешнего восприятия процессы в мыслительной, эмоциональной и волевой сферах оппонентов [1].

А. С. Кармин выделяет следующие признаки конфликта: существование ситуации, воспринимаемой участниками как конфликтной; неделимость объекта конфликта; стремление участников продолжить конфликтное взаимодействие для достижения своих целей [2].

Широкое распространение в конфликтологии получила разработанная К. Томасом и Р. Киллменом двухмерная модель стратегий поведения личности в конфликтном взаимодействии. *Стратегия поведения в конфликте* рассматривается ими как ориентация личности (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта [3]. Исследователи указывают на *пять основных стратегий поведения* при конфликте: конкуренция, или соперничество; сотрудничество; компромисс; приспособление; игнорирование, или уклонение [3]. По мнению К. Томаса и Р. Киллмена, каждая конкретная ситуация требует использования соответствующей стратегии и тактики, которая отвечает поставленным целям и задачам. Выбор оптимальной линии поведения участников конфликтного взаимодействия позволит им выйти из ситуации с наименьшими потерями и с пользой друг для друга.

Огромное значение для супружеских и детско-родительских отношений имеет понимание причин возникновения и способов разрешения конфликтов.

Естественно, что поступки мужа и жены определяются тем, как они понимают основные цели и задачи семейной жизни. Каждый из супругов вносит свой вклад в семейную кооперацию. Поведение мужа или жены организуется в ответ на те требования, которые предъявляет брачный партнер. Если же поведение не соответствует этим ожиданиям и требованиям, то возникают конфликтные ситуации [4].

Не стоит забывать, что именно в семейном окружении, в общении, в диалоге разных поколений происходит реальное становление психики детей и одновременно существенно изменяется психическая жизнь

родителей. Связи «родитель – ребенок» имеют важнейшее значение для понимания сложившейся структуры семьи, ее актуального состояния и направлений будущего развития.

Ю. Б. Гиппенрейтер указывает на чрезвычайную значимость стиля общения с ребенком для развития его личности [5].

Я. А. Варга, В. В. Столин отмечают, что детско-родительские отношения – это двусторонний процесс взаимоотношений, в котором принимают участие два субъекта – родитель и ребенок. Это отношение формирует образы друг друга: у родителя – образ его ребенка, у ребенка – образ его родителя. А. Я. Варга определяет родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческие стереотипы, практикуемые в общении с ним, особенности восприятия и понимания характера ребенка, его поступков [6].

Опыт, обретаемый детьми в семейных отношениях, имеет тенденцию многократно отражаться и повторяться в дальнейшей жизни, уже в других отношениях, других обстоятельствах и с другими людьми [7].

В. Сатир выделила следующие последствия семейных конфликтов родителей во взрослой жизни ребенка:

1) дети из конфликтных семей выходят с глубокими внутриличностными конфликтами;

2) формируются определенные черты характера: неуверенность в себе, замкнутость и нелюдимость, безразличие, агрессивность;

3) формируется сценарий поведения в межличностном взаимодействии (это проявляется в созданных самими детьми семьях и на их собственных детях, потому что семья, в которой вырос ребенок, закладывает образец его будущей семьи);

4) формируется определенный образ мышления: негативный, с высокой критичностью, с негативной картиной мира [8].

Как уже указывалось, ухудшение психологической атмосферы и рост дисфункциональности и конфликтности наблюдается в значительной части семей, в том числе и в семьях военнослужащих.

В современной литературе выделяют следующие особенности военной службы:

1) деятельность военнослужащих, выполняющих конституционную обязанность по защите Отечества, которая нередко связана с риском для жизни;

2) весь военный уклад, быт и деятельность военнослужащих детально регламентированы, на них возлагается повышенная юридическая ответственность;

3) военнослужащие в силу особенностей их службы ограничиваются в гражданских, личных, политических и социально-экономических правах [9].

Е. А. Туринцева выделяет следующие социально-психологические особенности семей военнослужащих:

1) готовность семьи военнослужащего подчинить свою жизнь, свою судьбу тем требованиям, которые предъявляются службой в Вооруженных Силах;

2) регламентированность жизнедеятельности семьи военнослужащих и, как следствие, постоянная готовность к подчинению своей жизни требованиям и запретам внешней среды;

3) психологический дискомфорт, стрессы и конфликты, вызванные особенностями службы;

4) дефицит общения, жесткий регламент времени, что неблагоприятно отражается на психологическом климате семьи, воспитании детей, порождает неудовлетворенность потребностей членов семьи во внимании, заботе, совместном проведении досуга и т. д.;

5) зависимость сплоченности семьи военнослужащего от нравственно-психологических качеств жены, ее выдержки и стойкости, понимании той особой миссии, которую выполняет муж;

6) особая ценность и значимость домашнего очага для военнослужащего в силу того, что служебная деятельность у него исключительно напряженная и ответственная, требующая полной самоотдачи для решения задач боеготовности и боеспособности войск, связанных порой с риском для жизни;

7) «дистантный» стиль жизнедеятельности семьи, обусловленный особыми условиями воинского труда (чрезмерная занятость, отсутствие системного отдыха, систематические боевые дежурства, участие в службе суточного наряда, командировки, учения) [10].

А. В. Коровников утверждает, что во многих семьях отмечается дефицит общения с отцом-военнослужащим, вызываемый особыми условиями армейской службы, жестким регламентом времени, что порождает неудовлетворенность потребностей детей во внимании, заботе, эмоциональном контакте [11].

М. Ю. Безбородов отмечает, что для семей военнослужащих наиболее актуальными являются следующие причины для возникновения конфликтов, априори заложенные в их образе жизни:

1) ограничение возможностей личностного роста, включая проблемы роста профессионального и самореализации каждого из членов семьи;

2) финансовые разногласия, связанные с решением вопроса о вкладе каждого из супругов в семейный бюджет;

3) низкий уровень кооперации, взаимопомощи и взаимоподдержки в решении хозяйственно-бытовых проблем семьи, разделении домашнего труда, уходе за детьми;

4) неэффективная система отношений нуклеарной семьи с расширенной семьей;

5) несогласованность супружеских представлений об оптимальном режиме проведения досуга;

6) ревность, супружеская измена [12].

Таким образом, для семей военнослужащих наиболее значимыми вопросами позитивной динамики развития являются поиск средств для эффективного разрешения конфликтов, учитывая специфические условия, в которых существует такая семья, а также достижение толерантных внутрисемейных взаимоотношений.

Результаты эмпирического исследования стратегий конфликтного поведения в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих

В соответствии с поставленной исследовательской целью нами была сформулирована идея о том, что стратегии конфликтного поведения, используемые мужьями, женами и детьми-подростками в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих отличны от стратегий конфликтного поведения, используемых мужьями, женами и детьми-подрост-

ками в семьях, где отцы являются представителями других профессий.

Для проверки этой гипотезы нами было проведено исследование на базе Оршанского объединенного военного комиссариата. В нем принимали участие семьи военнослужащих (отец – военный офицер, мать, ребенок-подросток) и семьи, где отцы являются представителями других профессий (отец, мать, ребенок-подросток). Выборка составила 180 человек, из них 30 семей военнослужащих и 30 семей, где отцы – представители других профессий; она была сформирована методом случайного отбора. Семьи с ребенком-подростком были выбраны потому, что подростковый возраст сам по себе является сложным, что способствует возрастанию конфликтности в детско-родительских и, как следствие, супружеских отношениях.

В работе использовался комплекс методов сбора эмпирической информации, который реализовался в следующих конкретных методиках:

1) «Измерение родительских установок и реакций» PARI (Е. С. Шефер и Р. К. Белл);

2) «Тест описания поведения» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной);

3) тест «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях».

Обработка данных проводилась методами количественного и качественного анализа. Были использованы методы математической статистики: ϕ^* -критерий Фишера (угловое преобразование Фишера) и t-критерий Стьюдента. По всем трем методикам был произведен сравнительный анализ результатов, полученных в выборках, где отцами выступали военнослужащие и где отцами являлись представители иных профессий.

По результатам проведения методики «Измерение родительских установок и реакций» можно говорить о том, что специфика семейных отношений военнослужащих такова, что мужчины зачастую являются зачинщиками конфликтов, инициаторами ссор, они не готовы выполнять женские обязанности по дому, отрицательно относятся к выполнению женской работы, однако для мужчин-военнослужащих важна роль отца. В семьях военнослужащих выражено доминирование матери, превалирование ее взглядов на воспитание детей, управление и сверхконтроль с ее стороны. Часто

отцы-военнослужащие раздражительны, агрессивны, вспыльчивы, гневливы по отношению к своему ребенку, проявляют суровость и строгость. Это можно объяснить тем, что выполнение некоторых родительских обязанностей в семьях военнослужащих значительно затруднено и ограничено в виду воздействия особенностей воинского труда, а именно: чрезмерная занятость и увлеченность служебными делами, отсутствие системного отдыха, систематические боевые дежурства, участие в службе суточного наряда, командировки, учения. Также можно предполагать, что данные результаты связаны с постоянной готовностью офицерской семьи к подчинению своей жизнедеятельности требованиям и запретам внешней реальности.

Эмпирический анализ результатов измерения родительских установок и реакций показал, что *мужчины-военнослужащие* устанавливают в своих семьях отношения зависимости и повышенного внимания, чрезмерно заботясь и контролируя своих родных. Отцы устанавливают с детьми симбиотические отношения, оказывают им чрезмерную заботу, стараясь обеспечить безопасность. Это можно объяснить тем, что такие особенности воинской службы как приказы, команды, установленные порядки откладывают отпечаток на личность военнослужащего, он переносит паттерны поведения, усвоенные в мужском военном коллективе, в семью. Стоит отметить, что на детско-родительские отношения влияет перегруженность служебными обязанностями и их повышенная сложность мешает нормальному участию в воспитании детей и вызывает внутрисемейную гиперпроекцию в силу нервно-психического характера воинской деятельности. Также у *отцов-военнослужащих* наблюдаются завышенные ожидания к достижениям своих детей. *Жены военнослужащих* считают, что их интересы ограничиваются рамками семьи, ощущают себя жертвой, тем временем стараются занять доминирующее положение в детско-родительских отношениях. Ограничение возможностей личностного роста, включая проблемы роста профессионального и самореализации, жен военнослужащих можно объяснить влиянием военно-профессиональной деятельности мужа на семейные отношения. В связи с частым от-

сутствием отца-военнослужащего дома жена должна заниматься воспитанием детей и выполнять домашние обязанности. Для жен военнослужащих имеет большое значение их собственная социальная активность вне семьи, а также профессиональная занятость своих супругов-военнослужащих. Таким образом, жены военнослужащих компенсируют неудовлетворенность ролью хозяйки дома доминирующим положением в общении с ребенком. Военные мужчины дом и семью воспринимают как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации, как «психологическое убежище» – место, в котором могут получить моральную и эмоциональную поддержку, одобрение, и, следовательно, ценят это. Также для мужей-офицеров важна их собственная профессиональная реализация. Можно отметить, что жены военнослужащих более адекватны в выполнении своих ролей (супруги, матери, хозяйки дома). Мужья-военнослужащие не готовы выполнять женские обязанности, считая это только «женскими делами».

Для *родительских установок военнослужащих* характерно стремление придерживаться строгости в воспитании детей, добиваться их послушания, однако такие родители прислушиваются к мнению ребенка, тревожатся о своих детях, пытаются их оградить от жизненных неприятностей.

Можно предполагать, что личные качества жены, особенно ее выдержка, стойкость, способность переносить различные вынужденные испытания (разлуки, постоянные тревоги за здоровье и жизнь супруга) и необходимость создания благоприятных условий для достойного и максимально позитивного выполнения мужем-офицером своего служебного долга оказывают влияние на формирование зависимых отношений в семьях военнослужащих.

В то же время результаты проведенного исследования родительских установок и реакций позволяют говорить о том, что *мужчины – представители других профессий* отстранены от семейных дел и считают, что жена должна быть более независимой, самостоятельной, иметь свое мнение и открыто его высказывать. Также они стараются общаться с ребенком на равных, ищут в нем «взрослого», пытаются понять и принять точку зрения своих детей, однако про-

исходит это не часто, отцы уклоняются от контакта с ребенком. Отцы – представители других профессий стараются, чтобы на семейные отношения не влияли другие, посторонние люди, считают, что все, что происходит в семье, должно оставаться в рамках семьи. *Жены мужчин – представителей других профессий* в семейных отношениях проявляют строгость, зачастую раздражительны, однако чаще, чем мужья проявляют чрезмерную заботу.

В ходе *качественного анализа методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях»* было выявлено следующее: *жены мужчин – представителей другого вида профессии* чаще конфликтуют из-за проблем отношений с родственниками и друзьями, выражают недовольство по поводу доминирования супруга в семейной жизни, а также из-за расхождения представлений в отношении денег. *Жены военнослужащих*, так же как и жены мужчин – представителей других профессий, чаще конфликтуют по поводу вышеуказанных сфер и по поводу вопросов, связанных с воспитанием детей. Также в семьях, где муж является представителем другой профессии, существуют финансовые разногласия, связанные с решением вопроса о вкладе каждого из супругов в семейный бюджет.

У мужей – представителей других профессий чаще происходят столкновения со своими женами по проблемам отношений с родителями и детьми, нарушения ролевых ожиданий, проявления доминирования и расхождения в отношении к деньгам. Также проведенный анализ показал, что в семьях данного типа наблюдается низкий уровень кооперации, взаимопомощи и взаимоподдержки в решении хозяйственно-бытовых проблем семьи, разделении домашнего труда, уходе за детьми. *Мужья-военнослужащие* конфликтуют со своими женами в таких сферах семейной жизни, как нарушение ролевых ожиданий, расхождение в отношении к деньгам, проблемы отношений с родственниками и друзьями. В таких семьях преобладает неэффективная система отношений нуклеарной семьи с расширенной семьей, а также несогласованность супружеских представлений об оптимальном режиме проведения досуга. Скорее всего, из-за необходимости частых

командировок и постоянной занятости мужа-офицера на работе, вопросы быта в отношениях супругов отходят на второй план. Однако при этом мужчины-военнослужащие очень ценят в женщине умение обустроить жилье, создать уют, вести хозяйство, разумно распоряжаться деньгами и ожидают этого от своих жен.

Все супруги в конфликтных ситуациях по перечисленным шкалам активно выражают свое несогласие, демонстрируют свое недовольство или нейтральное отношение при возникновении конфликтной ситуации.

Также выявлено то, что *жены военнослужащих* чаще и сильнее ревнуют своих супругов, чем жены мужчин – представителей другой профессии (это можно объяснить частыми командировками, учениями, систематическими боевыми дежурствами, чрезмерной занятостью мужей-военнослужащих).

Сопоставление стратегий конфликтного поведения в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих и семьях представителей других профессий показало, что у *отцов-военных* в конфликтных ситуациях с супругами и детьми-подростками проявляется стратегия избегания, тогда как у *отцов – представителей других профессий* – сотрудничество и компромисс; у *жен военнослужащих* – стратегия избегания, у *жен мужчин – представителей других профессий* – сотрудничество. Также существуют различия в доминирующей стратегии конфликтного поведения у подростков. У детей военных проявляется стратегия избегания, а у детей отцов – представителей других профессий – сотрудничество. *Мальчики из семей, где отец военный*, чаще проявляют такую стратегию поведения в конфликте как компромисс, а *мальчики из семей, где отец – представитель другой профессии* выбирают стратегию сотрудничества. *Девочки из семей военнослужащих* используют такую стратегию поведения в конфликте, как избегание, а *девочки, отцы которых являются представителями других профессий*, – сотрудничество и компромисс. В целом мальчики усваивают и переносят в свое поведение стратегию, которую используют их отцы. Девочки из изучаемых семей также копируют поведение отца в конфликте. Это

подчеркивает и доказывает важную роль отца в воспитании ребенка. Опираясь на теорию З. Фрейда, такие результаты можно объяснить тем, что девочки часто подсознательно копируют поведение своего отца, даже отрицая это. Отец для девочек выступает эталоном и примером для подражания. Также можно говорить о том, что выбор определенной стратегии в конфликте оказывается под влиянием отцовского поведения. Стремление отцов-военнослужащих занимать отстраненную позицию в семейной обстановке, избегание проблем, ситуативное использование ими отвлечения от трудных ситуаций располагает ребенка к отказу от конструктивных стратегий поведения в конфликте.

Заключение

На основе вышеописанных результатов можно говорить о том, что для *отцов-военнослужащих* характерно отсутствие стремления к кооперации со своими детьми-подростками, тенденции к достижению собственных целей. Такая стратегия конфликтного поведения неблагоприятна для семейных отношений военнослужащих, т. к. конфликт может затянуться на долгое время. При этом причины, вызвавшие его, не только сохраняются, но и могут усугубиться.

В отличие от отцов-военных, отцы – представители других профессий стараются прийти к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы всех участников конфликта. Также можно говорить о том, что отцы – представители других профессий идут на уступки, стараются понять точку зрения другой стороны конфликта.

Жены военнослужащих, так же как и их супруги, уклоняются от прямых разговоров о проблеме конфликта со своим ребенком, не считают необходимостью решить конфликтную ситуацию в краткие сроки. *Жены мужчин – представителей других профессий* выбирают совершенно противоположную стратегию поведения в конфликтной ситуации: они не просто учитывают позицию своего ребенка, но и стремятся добиться, чтобы все были удовлетворены результатами. *Дети военнослужащих* чаще всего выбирают такую же стратегию конфликтного поведения, как и их отцы: они стремятся уйти от конфликта, не стремятся учесть личные интересы и интересы друго-

го человека. *У детей отцов – представителей других профессий* ведущей стратегией конфликтного поведения, как и у их отцов, является стратегия сотрудничества. Подростки признают ценность межличностных отношений, они нацелены на то, что события будут развиваться благоприятно.

Таким образом, наша идея о том, что стратегии конфликтного поведения, используемые мужьями, женами и детьми-подростками в супружеских и детско-родительских отношениях в семьях военнослужащих отличны от стратегий конфликтного поведения, используемых мужьями, женами и детьми-подростками в семьях, где отцы являются представителями других профессий, подтвердилась.

Выявлено, что родительские установки и реакции, причинность конфликтов, а также стратегии конфликтного поведения в семьях военнослужащих не ограничивается только личностными (психологическими) качествами супругов и их детей, необходимо учитывать и условия военно-социальной среды.

Представляется, что сущность семейного конфликта заключается не столько в возникновении противоречия, столкновении интересов, возможности удовлетворения потребностей, сколько в способе разрешения создавшегося противоречия, в противодействии субъектов социально-психологического взаимодействия.

Проведенный теоретический и эмпирический анализ позволяет утверждать, что:

- 1) существует тесная связь между профессиональной деятельностью и брачно-семейными отношениями военнослужащих;
- 2) важной задачей для психологов является выявление и по возможности коррекция дезорганизующего влияния на семью трудностей воинской службы, которые ранее компенсировались высоким материальным содержанием и престижем профессии.

На основе всех вышеописанных выводов нами был разработан психологический тренинг и материалы для психологического просвещения для семей военнослужащих с целью того, чтобы родители смогли самостоятельно проанализировать аспекты поведения и личностные особенности, которые оказывают влияние на взаимодействие в семье и на формирование личности ребенка-подростка.

Проверка эффективности разработанного нами инструментария будет произведена в дальнейших исследованиях.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что результаты работы могут быть полезны педагогам, психологам и другим специалистам,

работающим с детьми военнослужащих, с их семьями.

Основные результаты и выводы исследования могут использоваться в разработках стратегий бесконфликтного поведения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология : учеб. для высш. учеб. заведений / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – СПб. : Питер, 2008. – 496 с.
2. Кармин, А. С. Конфликтология / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 1999. – С. 46–65.
3. Рудакова, О. Ю. Социально-психологические детерминанты конфликтного поведения руководителей образовательных учреждений : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / О. Ю. Рудакова. – Ярославль, 2006. – 235 л.
4. Шевченко, А. Н. Семья в условиях трансформации современного российского общества : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / А. Н. Шевченко. – Новочеркасск, 2011. – 144 л.
5. Формирование у подростков конструктивных стратегий поведения в конфликтной ситуации / Н. А. Рождественская [и др.] // Вестн. Моск. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 53–57.
6. Андреева, Т. В. Семейная психология : учеб. для высш. учеб. заведений / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
7. Ершова, Ю. С. Детско-родительские отношения как условие социальной адаптации ребенка : дис. ... канд. психол. наук : 19. 00. 07 / Ю. С. Ершова. – Ярославль, 2007. – 175 л.
8. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М. : Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
9. Тараник, С. А. Социально-мобильный потенциал семьи офицера Вооруженных сил Российской Федерации (на примере семей офицеров новочеркасского гарнизона) : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / С. А. Тараник. – Ростов н/Д, 2006. – 40 с.
10. Туринцева, Е. А. Особенности становления и развития семьи военнослужащего в условиях закрытой социальной системы : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Е. А. Туринцева. – М., 2011. – 45 с.
11. Коровников, А. В. Социальная защита военнослужащих: теоретико-правовой аспект : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / А. В. Коровников. – СПб., 1995. – 199 л.
12. Безбородов, М. Ю. Стили семейного воспитания в семьях военно-служащих с разными уровнями удовлетворенности браком : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / М. Ю. Безбородов. – Ярославль, 2010. – 210 л.

REFERENCES

1. Ancupov, A. Ya. Konfliktologija : uchieb. dlja vyssh. uchieb. zaviedienij / A. Ya. Acupov, A. I. Shipilov. – Spb. : Pitier, 2008. – 496 s.
2. Karmin, A. S. Konfliktologija / A. S. Karmin. – SPb. : Lan', 1999. – S. 46–65.
3. Rudakova, O. Yu. Social'no-psikhologichieskije determinanty konfliktного poviedienija rukovoditieliej obrazovatel'nykh uchriezhdienij : dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.05 / O. Yu. Rudakova. – Yaroslavl', 2006. – 235 l.
4. Shevchienko, A. N. Siem'ja v uslovijakh transformacii sovriemiennogo rossijskogo obshchiestva : dis. ... d-ra sociol. nauk : 22.00.04 / A. N. Shevchienko. – Novochierkassk, 2011. – 144 l.
5. Formirovanije u podrostkov konstruktivnykh stratigij poviedienija v konfliktnoj situacii / N. A. Rozhdiestvienskaja [i dr.] // Viestn. Mosk. un-ta. – 2010. – № 1. – S. 53–57.
6. Andriejeva, T. V. Siemiejnaja psikhologija : uchieb. dlja vyssh. uchieb. zaviedienij / T. V. Andriejeva. – SPb. : Riech', 2004. – 244 s.
7. Yershova, Yu. S. Dietsko-roditiel'skije otnoshenija kak uslovije social'noj adaptacii riebnionka : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19. 00. 07 / Yu. S. Yershova. – Yaroslavl', 2007. – 175 l.

8. Satir, V. Kak stroit' siebia i svoju siem'ju / V. Satir. – M. : Piedagogika-Press, 1992. – 192 s.
9. Taranik, S. A. Social'no-mobil'nyj potencial ciem'i oficera Vooruzhennykh sil Rossijskoj Fiedieracii (na primierie siemiej oficerov novochierkasskogo garnizona) : avtorief. dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.04 / S. A. Taranik. – Rostov n/D, 2006. – 40 s.
10. Turinceva, Ye. A. Osobiennosti stanovlienija i razvitija siem'i vojennosluzhashchiego v uslovijakh zakrytoj social'noj sistemi : avtorief. dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.04 / Ye. A. Turinceva. – M., 2011. – 45 s.
11. Korovnikov, A. V. Social'naja zashchita vojennosluzhashchikh: tieorietiko-pravovoj aspiekt : dis. ... kand. jurid. nauk : 12.00.01 / A. V. Korovnikov. – SPb., 1995. – 199 l.
12. Biezborodov, M. Yu. Stili siemiejnogo vospitanija v siem'jakh vojennosluzhashchikh s raznymi urovniami udovlietvorionnosti brakom : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05 / M. Yu. Biezborodov. – Yaroslavl', 2010. – 210 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 25.05.2021

УДК 15.41.43 + 15.41.47

Виктория Юрьевна Москалюк

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Viktoria Moskaliuk

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

e-mail: Victoria_1974@bk.ru**ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЛОЧЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ**

Представлены результаты исследования групповой сплоченности и мотивов учебной деятельности у студентов I и IV курсов гуманитарного и технического вузов. Определено, что студенты IV курса оценивают свою группу как более сплоченную. Студенты обоих курсов считают трудолюбие, активность, исполнительность и организованность качествами, ценными для успешной работы группы. Установлено, что для студентов обоих курсов значимыми являются мотивы стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Выявлена взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения у студентов обоих курсов, качеств, наиболее ценных для успешной работы студенческой группы, и мотивов учебной деятельности.

Ключевые слова: групповая сплоченность, мотивы учебной деятельности, профессиональная деятельность.

The Relationship Between Student Group Cohesion and Learning Motivation

Results of researching of group cohesion and educational activity motives among second- and fourth-grade students of humanitarian and technical universities are presented. It is defined that fourth-grade students rated their group as more cohesive. Students of both grades consider hard work, activity, diligence and organization as qualities that are valuable for successful work of the group. It is determined that there were significant motives for students of both grades: become a high qualified specialist, acquire deep and solid knowledge and ensure success of future professional activity. There is correlation between cohesion of student group, motivation to study among students of both grades, qualities that are most valuable for successful work of student group and motives of educational activity.

Key words: group cohesion, motives of educational activity, professional activity.

Введение

Проблема личностного и профессионального развития студентов, формирование их готовности к будущей деятельности является актуальной для теории и практики высшего профессионального образования. Изменяются и дополняются требования к содержанию профессиональной подготовки студентов, поэтому содержание учебных программ вузов постоянно обновляется. Очевидно, что в условиях «нормативности» изменений актуализируются вопросы повышения эффективности образовательного процесса в части обеспечения оптимальной учебной мотивации студентов как необходимого фактора профессионального становления.

Преподаватели вуза реализуют различные методы, средства и формы побуждения обучающихся к продуктивной позна-

вательной деятельности, активному освоению содержания образования, что подразумевает взаимодействие со студенческой группой как единым субъектом. В свою очередь, эффективность деятельности студенческой группы опосредована факторами, связанными с индивидуальностью включенных в нее субъектов и группы в целом, особенностями конкретного преподавателя, формальной и содержательной стороной выполняемой деятельности и многими другими. Эффективное функционирование студенческой группы как малой группы связано, по мнению А. В. Канцова, с решением задач оптимизации мотивации групповой деятельности и групповой сплоченности. Первая задача предполагает поиск таких способов стимулирования групповой деятельности, которые позволят получить эффективный результат в процессе

совместной деятельности. Вторая задача связана с поиском психологических характеристик и механизмов, детерминирующих групповую сплоченность. Решение второй задачи позволяет сформировать особый тип связей в группе, которые превращают внешне заданную структуру в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по определенным законам, и использовать эти законы для мотивации группы [1]. Обеспечение решения указанных выше задач на уровне вуза невозможно вне контекста выявления учебно-профессиональной мотивации студентов, интеграционного потенциала студенческой группы, включая ее способность к саморазвитию как в целом, так и на уровне отдельных членов группы. Таким образом, мотивационная составляющая учебной деятельности и сплоченность студенческой группы могут рассматриваться как необходимые условия эффективного функционирования последней в образовательном пространстве вуза.

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения [2]. Отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов разных курсов, факультетов и специальностей [3]. Этой проблеме посвящены работы таких психологов, как Д. В. Аткинсон, В. Г. Асеев, И. А. Васильев и М. Ш. Магомед-Эминов, В. К. Вилюнас, И. А. Джидарьян, Б. И. Додонов, В. А. Иванников, Е. П. Ильин, Д. А. Кикнадзе, Л. П. Кичатинов, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, А. Г. Маслоу, С. Г. Москвичев, П. В. Симонов, Д. Халла, Х. Хекхаузен, П. М. Якобсон и др.

Сплоченность в малых группах является предметом исследования со стороны русскоязычных (А. И. Баштинский, А. Я. Гомельский, Р. Л. Кричевский, А. В. Петровский, М. А. Соломченко и др.) и зарубежных (S. M. Anderson, P. E. Spector) специалистов. Р. Л. Кричевский определяет сплоченность как групповое свойство, которое является производным от количества и силы взаимных позитивных установок членов команды, группы [4]. Как правило, понятие групповой сплоченности используется для

обозначения следующих социально-психологических характеристик малой группы: степень психологической общности, единство членов группы, теснота и устойчивость межличностных взаимоотношений и взаимодействия, степень эмоциональной привлекательности группы для ее членов.

Цель исследования состояла в том, чтобы установить взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения. В соответствии с целью были определены задачи исследования:

- 1) выявить уровень групповой сплоченности;
- 2) определить качества, наиболее ценные для успешной работы студенческой группы;
- 3) выявить ведущие мотивы обучения и уровни развития познавательной и социальной мотивации учебной деятельности у студентов;
- 4) установить наличие взаимосвязи сплоченности студенческой группы и мотивации обучения у студентов вуза.

В исследовании использовались следующие методики: «Диагностика групповой сплоченности» К. Э. Шишора [5], «Определение опосредованной групповой сплоченности» В. С. Ивашкина, В. В. Онуфриевой [6], методика изучения мотивов учебной деятельности, модифицированная А. А. Ренаном, В. А. Якуниным [7], «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» И. С. Домбровской [8], методы математической и статистической обработки данных.

Выборка исследования составила 103 респондента в возрасте 18–24 лет (53 студента II курса и 50 студентов IV курса, из них 68 девушек и 35 юношей). Студенты II и IV курсов представляют интерес для исследователя, так как первые адаптированы к учебной деятельности и к учебной группе, а вторые находятся на этапе преадаптации к профессиональной деятельности, что может отражаться как на мотивационной составляющей учебной деятельности, так и на внутригрупповых процессах. Эмпирическое исследование проводилось на базе двух учреждений высшего образования – Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина и Брестского государственного технического университета. Студенты, принявшие участие в исследовании, обучались на этапе исследования на следующих

спеціальностях: «Дошкольное образование», «Маркетинг», «Практическая психология», «Техническая эксплуатация автомобиля», «Экономика и управление на предприятии». В сборе эмпирических данных принимала участие магистрант А. В. Овечкина.

Результаты исследования и их об- суждение

1. Анализ результатов применения методики «Диагностика групповой сплоченности» К. Э. Сижора показал, что у студентов *II* и *IV курсов* значения по уровням групповой сплоченности сближаются, располагаясь на высоком уровне и на уровне выше среднего. Каждый второй студент участвует в большинстве видов деятельности, характеризует отношение к делу, внутригрупповые отношения и отношения с руководством как примерно такие же, как и в большинстве коллективов. Каждый третий студент оценивает свою группу как сплоченную, идентифицирует себя с ней, хочет в ней остаться; отношение к делу, внутригрупповые отношения и отношения с руководством оценивает как лучшие, чем в большинстве коллективов. Вместе с тем установлено, что студенты *IV курса* дают более высокую оценку своей группе по пара-

метрам принадлежности к ней и взаимоотношений ее членов, в большей степени идентифицируют себя с группой.

2. Результаты использования методики «Определение опосредованной групповой сплоченности» В. С. Ивашкина, В. В. Онуфриевой позволили определить качества, наиболее важные для субъекта как члена коллектива, а также определить их значимость для студентов. В качестве стимульного материала в методике были представлены деловые, моральные и эмоциональные качества, отражающие ценностные ориентации молодежных групп (всего 21 качество).

К *деловым качествам* отнесены: трудолюбие, аккуратность, активность, исполнительность, настойчивость, организованность и деловитость.

Моральные качества включали: дружелюбие, принципиальность, справедливость, честность, порядочность, правдивость, скромность.

Группа *эмоциональных качеств* представлена такими: искренность, сдержанность, веселость, отзывчивость, общительность, обаяние, приветливость.

В таблице 1 отражена частота встречаемости указанных выше качеств.

Таблица 1. – Частота встречаемости качеств у студентов разных курсов

№	Качество	Курс		№	Качества	Курс	
		II	IV			II	IV
1	Трудолюбие	2,3	2,3	12	Искренность	0,6	0,4
2	Дружелюбие	2,3	2,1	13	Порядочность	0,5	0,4
3	Принципиальность	0,1	0	14	Настойчивость	0	0,3
4	Сдержанность	0,1	0,7	15	Организованность	1,9	1,9
5	Веселость	0,5	1	16	Обаяние	0	0,1
6	Справедливость	0,5	0,9	17	Отзывчивость	1,5	0,6
7	Аккуратность	0,2	0	18	Правдивость	0,2	0,3
8	Общительность	1,8	1,8	19	Приветливость	0	0,4
9	Честность	0,5	0,8	20	Деловитость	0,1	0
10	Активность	1,8	1,3	21	Скромность	0	0,5
11	Исполнительность	0,9	1,1				

Студенты *II*, и *IV курсов* отдали предпочтение качествам «трудолюбие» и «дружелюбие». Общее количество выборов по качеству «трудолюбие» у студентов *II курса* составило 38, у студентов *IV курса* – 30, ранговые оценки варьируют в диапазоне от 1 до 5 в обеих группах. Таким образом, две трети респондентов обеих курсов отдают предпочтение данному качеству, которое относится к группе деловых, но оцени-

вают его как значимое в разной степени. Общее количество выборов по качеству «дружелюбие» у студентов *II курса* составило 38, у студентов *IV курса* – 31, ранговые оценки варьируют в диапазоне от 1 до 5 в обеих группах. Следовательно, две трети респондентов отдают предпочтение данному качеству, которое относится к группе моральных, но также оценивают его как значимое в разной степени. Отметим, что

это единственное моральное качество, которое выбирается чаще других и которому чаще присваивали высокие ранги респонденты данной выборки.

Большое количество выборов получили качества «организованность», «общительность», «активность», «исполнительность» у студентов обеих групп, а также качество «отзывчивость» у студентов *II курса*. Деловое качество «активность» выбрал каждый второй студент *II курса* и каждый третий студент *IV курса*. Деловому качеству «исполнительность» отдали предпочтение 30 % студентов *II курса* и 38 % студентов *IV курса*. Деловое качество «организованность» и эмоциональное качество «общительность» выбрал каждый второй студент *II*, и *IV курсов*. Эмоциональному качеству «отзывчивость» отдал предпочтение фактически каждый второй студент *II курса*. Возможно, именно для студентов *II курса* более важной является эмоциональная поддержка со стороны однокурсников. Отметим, что студенты *IV курса* рассматривают данное качество как наименее значимое.

3. Анализ данных применения методики изучения мотивов учебной деятельности, модифицированной А. А. Реаном, В. А. Якуниным, показал, что имеется сходство и различия в выборах студентов. В равной степени важны для студентов обоих курсов следующие мотивы: стать высококвалифицированным специалистом, получить интеллектуальное удовлетворение, добиться одобрения родителей и окружающих. При этом стремление стать высококвалифицированным специалистом имеет одинаково высокую значимость для студентов обоих курсов, что может благоприятно сказываться на их учебной деятельности, тогда как значимость двух других мотивов является относительно низкой.

Для студентов *II курса* по сумме ранговых номеров наиболее значимыми мотивами оказались (по убыванию): становление высококвалифицированным специалистом (187), обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности (158), приобретение глубоких и прочных знаний (104 балла по суммарному рангу), получение диплома (87), успешная учеба (66), постоянная стипендия (61), получение интеллектуального удовлетворения (52).

Для студентов *IV курса* лидером по количеству выборов стал мотив становления высококвалифицированным специалистом (172 балла по суммарному рангу). Студентами данной группы чаще всего называются следующие мотивы: приобретение глубоких и прочных знаний (136), получения диплома (118), обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности (116), получение интеллектуального удовлетворения (56).

Значимыми на среднем уровне и уровне выше среднего являются для студентов обоих курсов два мотива: приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Первый – познавательный – более значим для студентов *IV курса*, второй – социальный – для студентов *II курса*. Стремление получить диплом имеет среднюю значимость для студентов *IV курса* и значимость ниже среднего – для студентов *II курса*. Различия между группами респондентов по данному показателю достигают уровня статистической значимости. Автоматический расчет *t*-критерия Стьюдента показал следующий результат: $t_{Эмп} = 4,1$ при $p \leq 0,01$.

Большую, хотя и не очень высокую, значимость имеют для студентов *II курса* в сравнении со студентами *IV курса* следующие мотивы: успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; постоянно получать стипендию. Эти мотивы не связаны с внутренней мотивацией учебной деятельности, которая может возрастать у студентов старших курсов. Минимальные значения в студенческой выборке получили следующие мотивы учебной деятельности: быть примером для сокурсников, быть постоянно готовым к очередным занятиям, выполнять педагогические требования, избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не отставать от сокурсников, достичь уважения преподавателей. Относительно низкую значимость имеет для студентов обоих курсов и мотив, связанный со стремлением успешно продолжить обучение на последующих курсах.

4. Результаты использования методики И. С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Выраженность мотивов учебной деятельности у студентов разных курсов

Тип мотивации учебной деятельности	Уровни мотивации (мотивы)	Курс	
		II	IV
Познавательная	Широкие познавательные мотивы	2,7	2,4
	Узкие, или собственно познавательные мотивы учения	2	1,9
	Мотивы саморазвития, или личностные мотивы учебной деятельности	3,1	2,6
Социальная	Широкие социальные мотивы	3	2,3
	Узкие социальные мотивы	2,8	2,2
	Сотрудничество, или социальность знаний	2,7	2,2

В обеих группах студенты отдают предпочтение мотивам саморазвития или личностным мотивам учебной деятельности. Вместе с тем значения респондентов по всем шкалам методики выше у студентов *II курса* (таблица 2). Для них характерны ориентация на самостоятельное овладение новыми знаниями, стремление быть полезными обществу и занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить одобрение, заслужить авторитет.

5. Сопоставление результатов осуществлялось с использованием метода ранговой корреляции Спирмена. Представим данные по каждой паре методик.

Сравнение данных методики «Диагностика групповой сплоченности» К. Э. Шиора и «Методики изучения мотивов учебной деятельности», модифицированной А. А. Реаном, В. А. Якуниным.

Выявлена связь сплоченности и мотивов учебной деятельности в обеих группах студентов (таблица 3), характер связи – прямой.

У студентов *II и IV курсов* при росте сплоченности будет фиксироваться рост познавательной и социальной мотивации; рост стремления быть постоянно готовыми к новым занятиям, желание избежать осуждения и наказания за плохую учебу, стремление обеспечить успешность будущей про-

фессиональной деятельности, стремление достичь уважения преподавателей и быть примером для сокурсников. Интересно, что связанными со сплоченностью оказались мотивы, значимость которых для студентов является низкой, в частности, стремление быть примером для сокурсников, быть постоянно готовым к очередным занятиям и избежать осуждения и наказания за плохую учебу, достичь уважения преподавателей. Вероятно, указанные мотивы будут актуализироваться в сплоченных студенческих группах, что положительно отразится на учебной деятельности студентов.

Рост сплоченности у студентов *II курса* сопряжен с ростом стремления не отставать от сокурсников, выполнять педагогические требования, добиться одобрения родителей и окружающих, что соотносится с социальными мотивами учебной деятельности, а также с желанием получить интеллектуальное удовлетворение (познавательная мотивация). Учитывая не очень высокую значимость для студентов части указанных мотивов, следует обратить внимание на взаимодействие студентов *II курса*, так как повышение сплоченности «будет работать» на повышение соответствующей мотивации, что более актуально на *II курсе*, чем на *IV*.

Таблица 3. – Преобладающие мотивы ученой деятельности у студентов разных курсов

Мотивы учебной деятельности	Курс	
	II	IV
3. Успешно продолжить обучение		$r_s = 0,414$ при $p \leq 0,01$
5. Постоянно получать стипендию		$r_s = 0,302$ при $p \leq 0,05$
6. Приобрести глубокие и прочные знания		$r_s = 0,312$ при $p \leq 0,05$
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям	$r_s = 0,445$ при $p \leq 0,01$	$r_s = 0,476$ при $p \leq 0,01$
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла		$r_s = 0,35$ при $p \leq 0,01$
9. Не отставать от сокурсников	$r_s = 0,416$ при $p \leq 0,01$	
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	$r_s = 0,314$ при $p \leq 0,05$	$r_s = 0,05$ при $p \leq 0,01$
11. Выполнять педагогические требования	$r_s = 0,556$ при $p \leq 0,01$	

Продолжение таблицы 3

12. Достичь уважения преподавателей	$r_s = 0,332$ при $p \leq 0,05$	$r_s = 0,299$ при $p \leq 0,05$
13. Быть примером для сокурсников	$r_s = 0,513$ при $p \leq 0,01$	$r_s = 0,377$ при $p \leq 0,01$
14. Добиться одобрения родителей и окружающих	$r_s = 0,336$ при $p \leq 0,05$	
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	$r_s = 0,343$ при $p \leq 0,05$	$r_s = 0,466$ при $p \leq 0,01$
16. Получить интеллектуальное удовлетворение	$r_s = 0,33$ при $p \leq 0,05$	

У студентов *IV* курса при росте сплоченности в группе фиксируется рост стремления приобрести глубокие и прочные знания, успешно продолжить обучение на последующих курсах и не запускать изучение предметов учебного цикла, постоянно получать стипендию. В этой связи важно поддерживать сплоченность студенческой группы на *IV* курсе, так как указанные мотивы способствуют успешности обучения студентов.

Сравнение данных методики «Диагностика групповой сплоченности» К. Э. Сишора и методики И. С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы».

Выявлена связь (таблица 4) сплоченности и мотивов учебной деятельности в

обеих группах студентов; характер связи – прямой. Причем совпадения в преобладающих мотивах у студентов *II* и *IV* курсов не выявлены. У студентов *II* курса установлена связь сплоченности и трех мотивов учебной деятельности, относящихся к группе мотивов саморазвития (личностных мотивов), мотива группы «широкие познавательные мотивы» и мотива группы «сотрудничество или социальность знаний». У студентов *IV* курса выявлена связь сплоченности и двух познавательных мотивов учебной деятельности – группы «широкие познавательные мотивы» и группы «узкие, или собственно познавательные мотивы учения», а также одного социального мотива группы – «узкие социальные мотивы».

Таблица 4. – Преобладающие мотивы ученой деятельности у студентов разных курсов

Мотивы учебной деятельности	Курс	
	II	IV
2. Мне нравится самому искать и находить новые знания		$r_s = 0,374$ при $p \leq 0,01$
8. Я читаю дополнительную литературу и ищу ее в Интернете	$r_s = 0,325$ при $p \leq 0,05$	
9. Я учусь, так как стремлюсь быть всесторонне развитой личностью	$r_s = 0,343$ при $p \leq 0,05$	
15. Я стараюсь найти смысл в получаемых знаниях	$r_s = 0,34$ при $p \leq 0,05$	
18. Я помогаю другим в обучении	$r_s = 0,305$ при $p \leq 0,05$	
19. Мне интересно понимать закономерности явлений		$r_s = 0,314$ при $p \leq 0,05$
21. Мне нужны знания для самосовершенствования	$r_s = 0,273$ при $p \leq 0,05$	
29. Мне приятно, когда меня хвалят за вопросы преподавателю		$r_s = 0,272$ при $p \leq 0,05$

Сравнение данных методики «Определение опосредованной групповой сплоченности» В. С. Ивашкина, В. В. Онуфриевой и «Методики изучения мотивов учебной деятельности», модифицированной А. А. Реаном, В. А. Якуниным.

Выявлена связь мотивов учебной деятельности и качеств, наиболее ценных для успешной работы студенческой группы, у студентов *II*, и *IV* курсов; характер связи – прямой. Опишем наиболее интересные результаты автоматического расчета с использованием коэффициента ранговой кор-

реляции Спирмена; учитывались статистически значимые корреляции ($p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$).

При росте стремления успешно продолжить обучение на последующих курсах и желания не запускать изучение предметов учебного цикла у студентов *II* курса повышается значимость таких деловых качеств, как активность и исполнительность; при росте желания успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» повышается значимость организованности. При повышении желания приобрести глубокие и прочные знания и получить интеллектуальное удовлетворение у студентов *II* курса

повышается значимость исполнительности. При снижении желания обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности у студентов *II курса* фиксируется снижение значимости трудолюбия и исполнительности.

Повышение значимости таких моральных качеств, как дружелюбие, принципиальность и честность, у студентов *II курса* сопряжено с ростом стремления успешно продолжить обучение на последующих курсах и не запускать изучение предметов учебного цикла. При росте значимости принципиальности и честности у студентов *II курса* можно фиксировать рост стремления стать высококвалифицированными специалистами, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», добиться одобрения родителей и окружающих.

При росте стремления не запускать изучение предметов учебного цикла у студентов *II курса* повышается значимость таких эмоциональных качеств как веселость, общительность и отзывчивость. Повышение значимости веселости и общительности сопряжено у студентов *II курса* с повышением стремления успешно продолжить обучение на последующих курсах, а также желания успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

Повышение стремления быть постоянно готовым к очередным занятиям у студентов *IV курса* сопряжено с ростом значимости таких деловых качеств, как трудолюбие, активность, исполнительность и организованность. Рост стремления успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», добиться одобрения родителей и окружающих сопряжен у студентов *IV курса* с ростом значимости активности и организованности. При снижении стремления приобрести глубокие и прочные знания у студентов *IV курса* может фиксироваться снижение исполнительности.

Повышение значимости таких моральных качеств, как дружелюбие и честность, сопряжено у студентов *IV курса* с ростом стремления успешно продолжить обучение на последующих курсах, быть постоянно готовым к очередным занятиям, выполнять педагогические требования и достичь уважения преподавателей.

При росте значимости отзывчивости как эмоционального качества у студентов *IV курса* можно фиксировать рост значений по всем мотивам учебной деятельности, кроме стремления быть постоянно готовым к очередным занятиям, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности, получить интеллектуальное удовлетворение.

Заклучение

Научная новизна исследования состоит в том, что была установлена взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения; выявлены качества, наиболее ценные для успешной работы студенческой группы, определены ведущие мотивы обучения в вузе.

Установлено, что у студентов *II* и *IV* курсов значения групповой сплоченности сближаются. Можно предположить, что ко *II* курсу степень интеграции участников группы достигает определенного (оптимального для нее) уровня сплоченности, сохраняясь на достигнутом уровне на весь период обучения. При этом студенты *IV* курса дают более высокую оценку своей группе по параметрам принадлежности к группе, идентификации с нею и взаимоотношениям ее членов.

Выявлено также, что студенты обоих курсов качествами, ценными для успешной работы студенческой группы, считают деловые качества: трудолюбие, активность, исполнительность и организованность. Ориентация студентов на деловые качества при взаимодействии с однокурсниками дает возможность не только более успешно решать учебные задачи, но и развивать указанные качества как значимые для будущей профессии. Предпочитаемым моральным качеством для студентов обоих курсов является дружелюбие, предпочитаемым эмоциональным качеством – общительность, а также отзывчивость у студентов *II* курса.

Для студентов *II* и *IV* курсов значимыми являются следующие учебные мотивы: стать высококвалифицированным специалистом, приобрести глубокие и прочные знания, обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности. Стремление получить диплом более значимо для студентов *IV* курса, вероятно, в связи с приближением окончания обучения. Также

определено, что у студентов II и IV курсов лидируют мотивы саморазвития или личностные мотивы учебной деятельности. При этом познавательная и социальная мотивация у студентов II курса выше.

Определено, что существует взаимосвязь сплоченности студенческой группы и мотивации обучения у студентов II и IV курсов; характер связи – прямой. Выявлено, что в сплоченных группах студенты чаще готовы к занятиям, стремятся получить знания, необходимые для будущей профессиональной деятельности, ориентируются на мнение преподавателей и однокурсников, стремятся избежать наказания за плохую учебу. Также установлено, что студенты II курса в сплоченной группе стремятся не отставать от сокурсников, выполнять требования преподавателей и получать одобрение значимых лиц, а студенты IV курса – приобретать глубокие и прочные знания, не запуская изучение учебных предметов.

Установлено, что существует связь мотивов учебной деятельности и качеств, наиболее ценных для успешной работы студенческой группы, у студентов обоих курсов. Например, при снижении значимости качеств, наиболее ценных для успешной работы студенческой группы, у студентов II курса может снижаться социальная мотивация учебной деятельности, а у студентов IV курса – стремление быть примером для сокурсников, желание избежать осуждения и наказания за плохую учебу и не запускать изучение учебных предметов.

Таким образом, формирование и поддержание на оптимальном уровне сплоченности в студенческой группе, ориентация на развитие у студентов качеств, наиболее ценных для успешной работы студенческой группы, причем не только деловых, но и

моральных и эмоциональных, может способствовать актуализации и реализации разных мотивов учебной деятельности, а также повышению мотивации к обучению у студентов разных курсов. При этом некоторые мотивы оказываются связанными с фактором сплоченности только у студентов определенного курса, что следует учитывать при работе со студентами разных курсов.

Можно предположить, что в сплоченных студенческих группах, в которых учебно-профессиональные мотивы будут сближаться, поддержка группы будет способствовать более эффективному решению учебных задач отдельными студентами и группой в целом. Кураторам студенческих групп на I и II курсах целесообразно работать над повышением сплоченности студентов, учитывая потенциал студенческой группы как среды изменений и значимость фактора сплоченности для актуализации соответствующих мотивов. На IV курсе такая работа уже неактуальна или менее актуальна, но можно говорить о необходимости сохранения тех взаимоотношений, которые уже имеются.

Полученные в исследовании данные могут быть использованы при разработке рекомендаций и/или проектов, направленных на оптимизацию деловых и межличностных отношений в студенческой группе, являющейся средой изменений, повышение ее сплоченности и сработанности, на развитие мотивации учебной деятельности.

Эмпирические данные, раскрывающие особенности мотивации учебной деятельности у студентов разных курсов во взаимосвязи со сплоченностью группы могут быть применены в процессе преподавания учебных дисциплин «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Психология развития».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Канцов, А. В. Личностные ценности как характеристика совместимости в учебных группах // А. В. Канцов // Учен. зап. ЗабГПУ. – 2011. – С. 190–194.
2. Леванова, А. Е. Формирование у студентов мотивации к обучению / А. Е. Леванова, И. Н. Урайская // Проф. образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3 (11). – С. 121–125.
3. Гафла, Е. С. Психолого-педагогические подходы к сущности понятия «мотивация» в научных исследованиях / С. Е. Галфа // Новые технологии. – 2012. – № 1. – С. 43–51.
4. Кричевский, Р. Л. Проблема сплоченности малых социальных групп в зарубежной социальной психологии / Р. Л. Кричевский // Вопр. психологии. – 1973. – № 3. – С. 174–184.

5. Фетискин, Н. П. Определение индекса групповой сплоченности Сисшора / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. – С. 179–180.
6. Ивашкин, В. С. Определение опосредованной групповой сплоченности [Электронный ресурс] / В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева. – Режим доступа: <https://vsetesti.ru/89/>. – Дата доступа: 26.04.2019.
7. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 508 с.
8. Мотивация учебной деятельности: уровни и типы (разработка Домбровской И. С.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psylist.net/praktikum/00458.htm>. – Дата доступа: 21.11.2018.

REFERENCES

1. Kancov, A. V. Lichnostnyje cennosti kak kharakteristika sovmiestimosti v uchiebnykh gruppakh // A. V. Kancov // Uchion. zap. ZabGPU. – 2011. – S. 190–194.
2. Lievanova, A. Ye. Formirovanije u studentov motivacii k obuchieniju / A. Ye. Lievanova, I. N. Urajskaja // Prof. obrazovanije v Rossii i za rubiezhom. – 2013. – № 3 (11). – S. 121–125.
3. Galfa, Ye. S. Psikhologo-piedagogichieskije podkhody k izuchieniju sushchnosti poniatija «motivacija» v nauchnykh issliedovanijakh / S. Ye. Galfa // Novyje tikhnologii. – 2012. – № 1. – S. 43–51.
4. Krichievskij, R. L. Problema splochnosti malykh social'nykh grupp v zarubiezhnoj social'noj psikhologii / R. L. Krichievskij // Vopr. psikhologii. – 1973. – № 3. – S. 174–184.
5. Fietiskin, N. P. Opriedielienije indeksa gruppovoj splochnosti Sishora / N. P. Fietiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov // Social'no-psikhologichieskaja diagnostika razvitija lichnosti I malykh grupp. – М., 2002. – С. 179–180.
6. Ivashkin, V. S. Opriedielienije oposredovannoj gruppovoj splochnosti [Elektronnyj riesurs] / V. S. Ivashkin, V. V. Onufrijeva. – Riezhim dostupa: <https://vsetesti.ru/89/>. – Data dostupa: 26.04.2019.
7. Il'in, Ye. P. Motivacija i motivy / Ye. P. Il'in. – SPb. : Pitier, 2011. – 508 s.
8. Motivacija uchiebnoj diejatiel'nosti: urovni i tipy (razrabotka Dombrovskoj I. S.) [Elektronnyj riesurs]. – Riezhim dostupa: <https://psylist.net/praktikum/00458.htm>. – Data dostupa: 21.11.2018.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 07.05.2021

УДК 159.922

Татьяна Евгеньевна Яценкоканд. психол. наук, доц., декан факультета педагогики и психологии
Барановичского государственного университета**Tatiana Yatsenko**PhD in Psychology, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology of Baranovichi State University
e-mail: t.e.yatsenko@mail.ru**ВИКТИМНОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В РАЗЛИЧНЫХ СИСТЕМАХ
ОТНОШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ
ВИКТИМИЗИРУЮЩИХ ВОЗДЕЙСТВИЙ**

Актуализируется проблема виктимного поведения подростков в современном обществе. Приводится понимание сущности виктимного поведения в русле субъектно-средового подхода. Раскрывается амбивалентность, неоднозначность в понимании сущности феномена виктимности в психологии по критериям стигматизации и делегирования чувства вины жертве/агрессору, ревиктимизации виктимной личности в среде типичных жертв, адаптивности/дезадаптивности виктимного поведения. Описываются результаты эмпирического исследования склонности подростков к различным видам виктимного поведения (агрессивное, зависимое, самоповреждающее, некритичное, гиперсоциальное). Отражаются выявленные половые различия в выраженности виктимности подростков в различных системах отношений: «подростки – педагоги», «подростки – сверстники», «подростки – родители», «подростки – виртуальные партнеры по коммуникации». Приводятся эмпирически установленные формы виктимизирующих воздействий в различных системах отношений, к которым в наибольшей степени уязвимы мальчики и девочки подросткового возраста.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, виктимизация, форма виктимизации, подростковый возраст.

**Victimhood of Modern Adolescents in Different Relationship Systems
under the Conditions of Application of Variative Forms of Victimizing Impacts**

The problem of victim behavior of adolescents in modern society is actualized. An understanding of the essence of victim behavior in line with the subject-environmental approach is given. The article reveals ambivalence, ambiguity in understanding the essence of the phenomenon of victimization in psychology according to the criteria of stigmatization and delegation of guilt to the victim/aggressor, revictimization of the victimized personality among typical victims, adaptability/maladjustment of victim behavior. The article describes the results of an empirical study of the tendency of adolescents to various types of victim behavior (aggressive, dependent, self-harming, uncritical, hypersocial). The revealed gender differences in the severity of victimization of adolescents in various systems of relations are reflected: «adolescents – teachers», «adolescents – peers», «adolescents – parents», «adolescents – virtual communication partners». Empirically established forms of victimizing influences in various systems of attitudes, to which adolescent boys and girls are most vulnerable, are presented.

Key words: victimhood, victim behavior, victimization, form of victimization, teenage years.

Введение

Виктимное поведение в современной психологической науке трактуется как способ социальной адаптации вследствие несформированности стратегий суверенного поведения (С. К. Нартова-Бочавер, М. А. Одинцов); форма асубъектности личности по причине диффузного состояния личностных границ и неразвитости субъектных качеств, трудности осознания человеком себя и позиционирования как субъекта в межличностных отношениях (В. В. Селиванов, Т. Е. Яценко); ролевое проявление девиантной активности, но-

сящей компенсаторный характер (Л. В. Жихарева).

При описании феномена виктимности ученые оперируют такими терминами, как виктимная организация личности (виктимные потребности, установки, состояния) (О. О. Андронникова), виктимная деформация личности (Е. С. Фоминых, Т. Е. Яценко), виктимный потенциал (М. П. Долговых), виктимность как сочетание виктимной идентичности и жертвенной позиции (О. О. Андронникова). При этом виктимность может носить характер предрасполо-

женности. Ее активация (виктимное поведение, реализованная виктимность) определяется ситуационным контекстом.

Виктимное поведение рассматривается нами в русле субъектно-средового подхода как исполнение человеком в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее его психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [1]. Личностные границы определяют уровень психологической безопасности личности в межличностных отношениях и психологического благополучия, возможность персонализации и реализации собственных интенций, интеллектуального ресурса в деятельности.

В настоящее время феномен виктимности начинает рассматриваться в новых ракурсах, наблюдается осознание его амбивалентной природы.

В частности, С. И. Воронина поднимает проблему возникновения культуры виктимности как ценностной установки человека, проявляющейся в стратегиях защиты собственной личности и социальной идентичности через делегирование другим людям ответственности за решение своих проблем [2]. Она акцентирует внимание на возникновении моральной иерархии в сознании общества вследствие распространения культуры виктимности: приоритет права жертвы на высказывания, дискриминация агрессоров («не жертв») вне объективного рассмотрения ситуации, обмен позициями нападающего и жертвы (только на основании обвинения со стороны жертвы другому человеку, не имеющему намерения причинения вреда, приписывается агрессивная мотивация поведения, и он становится объектом социального осуждения).

В то же время существует риск ревиктимизации виктимной личности, ставшей жертвой того или иного вида насилия (физического, психологического, киберпреследования и пр.) вследствие виктимблейминга. Виктимблейминг может быть связан с верой людей в справедливость мира, позволяющей им сохранять иллюзию контроля над своей жизнью и чувствовать себя в безопасности с одной стороны и обуславлива-

ющей склонность обвинять жертву в акте насилия и приписывать ей большую ответственность, чем агрессору, за произошедший инцидент с другой стороны [3].

А. Е. Сериков, рассматривая феномен виктимности, предлагает оперировать категорией «маргинальная жертва», понимая под ней лиц, подвергающихся менее распространенным видам виктимизации в обществе и являющихся по этой причине менее понятными для большинства других людей, имеющих опыт переживания наиболее часто распространенного вида насилия (например, посягательства на собственность, экономическое насилие) [4]. Таким образом, возникает психологический барьер в общении между разными типами жертв, дифференцируемых по критерию типичности – нетипичности для общества вида насилия, от которого они пострадали или страдают. Вследствие этого жертва может переживать двойную виктимизацию (со стороны социального окружения и со стороны жертв, переживших иные виды насилия и считающих нетравматичным опыт переживания насилия маргинальной жертвой). Маргинальная жертва – это также человек, пострадавший от насилия, но излагающий сам инцидент не так, как того ожидает его социальное окружение (пытается развеять миф о девиантности агрессора и невинности других пострадавших).

Нильс Кристи перечислил признаки «идеальной», или «прототипической», жертвы, несоответствие которым автоматически перемещает человека, пострадавшего от виктимизации, в статус маргинальной жертвы: слабость жертвы (физическая, психологическая), социально одобряемый вид активности, отсутствие оснований для ее обвинения в попадании в виктимогенную ситуацию, девиантность агрессора (преобладание в профиле личности негативных черт, девиантная активность) [5].

Виктимное поведение можно рассматривать и как адаптивное, и как дезадаптивное (опасное), что также подтверждает сложность и неоднозначность данного психологического феномена. О. О. Андронникова под адаптивным виктимным поведением понимает поведение социально одобряемое и ожидаемое от человека как носителя определенной социальной роли, существенно повышающее его риск стать жерт-

вой. Деадаптивное виктимное поведение характеризуется низкой вариативностью, создает трудности в социальном функционировании, снижает самооценку и катализирует процесс формирования виктимной идентичности личности [6]. Таким образом, адаптивное виктимное поведение не связано с наличием виктимной деформации личности.

Учитывая, что подростковый возраст является периодом повышенной психологической уязвимости личности к виктимизирующим воздействиям, повышенного риска возникновения виктимной деформации личности, принятия позиции жертвы в межличностных отношениях и освоения модели виктимного поведения, нами было проведено исследование с целью выявления возрастных особенностей и половых различий в склонности подростков проявлять виктимное поведение и позиционировать себя как жертву в различных системах отношений в ответ на виктимизирующие воздействия.

Исследование было ориентировано на решение следующих эмпирических задач:

1) установить иерархию видов виктимности и виктимного поведения, к которым в наибольшей степени предрасположены мальчики и девочки подросткового возраста;

2) определить области межличностных отношений, в которых с наибольшей вероятностью может активироваться виктимный потенциал личности подростков;

3) выяснить виды виктимизирующих воздействий, для совладания с которыми у девочек и мальчиков подросткового возраста в силу возрастных особенностей еще не достаточно развит личностный ресурс.

Материал и методы исследования

Выборку исследования составили 200 человек: 100 мальчиков и 100 девочек подросткового возраста (14–16 лет).

В исследовании использованы эмпирические (тестирование) и статистические (однофакторный дисперсионный анализ, регрессионный анализ, критерий различий – Т-критерий Стьюдента) методы. Вычисление критерия Колмогорова – Смирнова показало, что распределение эмпирических данных соответствует нормальному (критерий не значимый, $p < 0,05$), что подтвер-

ждает возможность применения параметрического критерия различий Стьюдента.

Методики исследования представлены следующими опросниками: «Диагностика склонности к виктимному поведению» (О. О. Андронникова), «Опросник академической виктимности», «Опросник межличностной виктимности», «Опросник виктимности в детско-родительских отношениях», «Опросник виртуальной виктимности», «Опросник личностной виктимности» (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифирова, О. В. Белановская, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая).

В тексте статьи используются следующие условные сокращения: *AB* – академическая виктимность; *BB* – виртуальная виктимность; *MB* – межличностная виктимность; *ВДРОТ* – виктимность в детско-родительских отношениях; *ЛВ* – личностная виктимность.

Результаты исследования и их обсуждение

Виктимность подростков в различных системах отношений. Вычисление апостериорного критерия Дункана показало, что для мальчиков и девочек подросткового возраста характерна схожая иерархия выраженности виктимности в различных областях отношений.

В наибольшей степени мальчики и девочки подросткового возраста склонны воспроизводить виктимное поведение в детско-родительских отношениях (ср. знач. $M = 109,9$; ср. знач. $D = 109,1$; $Duncan_{ВДРОТ-ЛВ} = 0,000004$; $Duncan_{ВДРОТ-МВ} = 0,001-0,18$; $Duncan_{ВДРОТ-ВВ} = 0,01-0,02$) и в общении с педагогами (ср. знач. $M = 104,1$; ср. знач. $D = 104,4$; $Duncan_{AB-ЛВ} = 0,00003$; $Duncan_{AB-МВ} = 0,06-0,89$; $Duncan_{AB-ВВ} = 0,18-0,38$). Подростки не овладели конструктивными способами защиты психологического пространства своей личности во взаимодействии со взрослыми. Они демонстрируют растерянность, смирение или агрессию, стремясь защитить личностных границ, только усиливающие интенсивность виктимизирующих воздействий взрослых, в ответ на действия взрослых, связанные с обесцениваем их чувств и переживаний, интересов и достижений, с унижением в присутствии других людей, с попытками распоряжаться их свободным временем и личными веща-

ми, с демонстрацией отношения к ним как к менее значимому и важному члену семьи, с делегированием им ответственности за решение проблем других членов семьи.

Девочки (ср. знач. МВ = 103,9; ср. знач. АВ = 104,4; ср. знач. ВДРОТ = 109,2; $Duncan_{МВ-ВДРОТ} = 0,18$, $Duncan_{МВ-АВ} = 0,89$) в отличие от мальчиков (ср. знач. МВ = 96,5; ср. знач. АВ = 104,1; ср. знач. ВДРОТ = 109,9; $Duncan_{МВ-ВДРОТ} = 0,001$, $Duncan_{МВ-АВ} = 0,06$) проявляют виктимность в отношениях со сверстниками с такой же степенью вероятности, как и в отношениях со взрослыми. Они склонны подстраиваться под желания и ожидания сверстников, испытывают страх персонализации в межличностных отношениях вследствие неприятия своего «Я» и негативного прошлого опыта самораскрытия, подтверждая тем самым мнение сверстников о том, что они слабые, незащитные, слабохарактерные, готовы прощать постоянный жесткий контроль и ограничения. Они привыкли ставить потребности и желания сверстников выше собственных, не чувствительны к себе. Отсутствие сопротивления со стороны девочек, открытого вербального обозначения собственного недовольства таким обращением обуславливает подкрепление представлений их сверстников о том, что отношение к ним как к объекту в межличностных отношениях является допустимым и приемлемым (объектное отношение, согласно Н. И. Сарджвеладзе, предполагающее потребительский и манипулятивный подход к другим людям [7, с. 90–94]).

Вторую позицию занимает виртуальная виктимность, или виктимность, проявляемая в процессе коммуникации в социальных сетях Интернет в иерархии видов виктимности девочек (ср. знач. = 99,2; $Duncan_{ВВ-АВ} = 0,18$, $Duncan_{ВВ-МВ} = 0,20$, $Duncan_{ВВ-ЛВ} = 0,0002$, $Duncan_{ЛВ-ВДРОТ} = 0,01$) и мальчиков (ср. знач. = 100,8, $Duncan_{ВВ-АВ} = 0,39$, $Duncan_{ВВ-МВ} = 0,27$, $Duncan_{ВВ-ЛВ} = 0,001$, $Duncan_{ЛВ-ВДРОТ} = 0,02$).

В наименьшей степени по сравнению с другими видами виктимности у мальчиков (ср. знач. = 87,5; значение критерия Дункана варьирует от 0,000004 до 0,02) и девочек (ср. знач. = 85,6; значение критерия Дункана варьирует от 0,000003 до 0,0002) выражена личностная виктимность. Это указывает на то, что в подростковом возра-

сте процесс виктимной деформации личности только начинается, формируется установка на виктимное поведение в определенном спектре жизненных ситуаций.

Таким образом, для подростков виктимогенным потенциалом обладают в большей степени реальные межличностные отношения, чем виртуальная коммуникация. При этом общение со взрослыми для подростков чаще актуализирует их потенциальную склонность к виктимному поведению, чем общение со сверстниками.

Иерархия склонности подростков к различным видам виктимного поведения. Значения апостериорного критерия Дункана в рамках однофакторного дисперсионного анализа показали схожую иерархию склонности к видам виктимного поведения у мальчиков и девочек подросткового возраста. Чаще всего подростки демонстрируют агрессивное виктимное поведение, существенно повышающее риск ревиктимизации (ср. знач. М = 12,3; ср. знач. Д = 13,6; $Duncan_{АВ-СВП} = 0,00001$, $Duncan_{АВ-ГВП} = 0,000004$, $Duncan_{АВ-ЗВП} = 0,000003$, $Duncan_{АВ-НВП} = 0,000001$).

Проведенные нами исследования показали, что агрессивное виктимное поведение часто сопряжено с наличием у подростков рентных установок на виктимное поведение (агрессия как реакция в ответ на нежелание социального окружения признавать их статус жертвы и предоставлять им преференции в сравнении с их сверстниками), а также может рассматриваться как нормотипичное для подросткового возраста, учитывая эмоциональную лабильность, категоричность, сверхкритичность, подверженность буллинговым процессам подростков [8].

Вторую позицию по частоте встречаемости занимают не критичное (ср. знач. М = 9,5; ср. знач. Д = 9,8; $Duncan = 0,000003–0,00001$), самоповреждающее (ср. знач. М = 9,3; ср. знач. Д = 9,5; $Duncan = 0,00001–0,00005$) и зависимое (ср. знач. М = 9,1; ср. знач. Д = 9,5; $Duncan = 0,000003–0,0001$) виктимное поведение.

О. О. Андронникова обращает внимание на то, что самоповреждающее поведение выступает для виктимных подростков способом снятия эмоционального напряжения, отвлечения от переживания психологически травмирующего события [9, с. 94].

Кроме того, самоповреждение можно рассматривать как инверсию агрессии (вместо ориентации на виктимизатора она адресует себя) или следствие сформированной склонности к диссоциации (смотреть на себя, оценивать себя с позиции не принимающего, отвергающего и порицающего агрессора).

Одним из механизмов формирования склонности к зависимому виктимному поведению О. О. Андронникова называет «пограничную мечту», или желание стать лучше и компенсировать фрагментарность собственной личности, диффузность идентичности посредством установления симбиотических отношений с сильной, успешной личностью [9, с. 94].

Реже всего подростки обращаются к модели гиперсоциального виктимного поведения, являющегося разновидностью адаптивного виктимного поведения (ср. знач. $M = 6,7$; ср. знач. $D = 6,2$; $Duncan = 0,000004 - 0,0001$).

Таким образом, подростки склонны проявлять разновидности дезадаптивного виктимного поведения чаще, чем адаптивного виктимного поведения.

Межличностная виктимность подростков. Группу риска составляют 18 % подростков с высоким уровнем межличностной виктимности (средний уровень выявлен у 67 %, низкий – у 15 % подростков). Имеют место следующие статистически значимые половые различия в проявлении межличностной виктимности: девочки в большей степени, чем мальчики склонны к проявлению виктимного поведения в ситуациях принижения ($t = 2,13$; $p = 0,04$), изоляции ($t = 2,47$; $p = 0,02$), терроризирования ($t = 1,95$; $p = 0,05$) сверстниками. У девочек быстрее, чем у мальчиков, формируются паттерны виктимного поведения, о чем свидетельствует их большая склонность позиционировать себя как жертву в ситуациях взаимодействия со сверстниками даже при отсутствии виктимизирующих воздействий с их стороны ($t = 2,00$; $p = 0,05$). Девочки предрасположены к развитию межличностной виктимности во взаимодействии со сверстниками в большей степени, чем мальчики ($t = -1,82$; $p = 0,07$).

Согласно результатам однофакторного дисперсионного анализа (уровень значимости апостериорного критерия Дункана

варьирует от 0,01 до 0,09) мальчики чаще всего в межличностных отношениях со сверстниками склонны демонстрировать виктимные реакции в ответ на действия принуждения (ср. знач. = 11,6) и в ситуациях фрустрации (ср. знач. = 11,4). Мальчикам сложно отказывать сверстникам, просьбы или требования которых не согласуются с их собственными ценностными приоритетами, жизненными принципами или вызывают у них негативные эмоции (обида, злость, отвращение и пр.). Отказ в сознании подростков сопряжен с высоким риском потери расположения сверстников. Мальчики не способны критично оценивать действия сверстников, связанные с намеренным фрустрированием их социальных потребностей (в принятии, уважении, высокой оценке достижений). В ситуациях-препятствиях они демонстрируют интрапунитивные реакции с самообвинениями и культивированием у себя эмоции стыда.

В наименьшей степени мальчики уязвимы к таким виктимизирующим воздействиям сверстников, как принижение (ср. знач. = 9,7), терроризирование (ср. знач. = 10,0), игнорирование (ср. знач. = 10,0).

В отличие от мальчиков все формы виктимизации со стороны сверстников способны в равной степени побуждать девочек к виктимному поведению (значения критерия Дункана при $p > 0,05$).

Академическая виктимность подростков. Группа риска представлена 27 % подростков, обладающих высоким уровнем академической виктимности (средний уровень свойственен 60 %, низкий – 13 %). Мальчики и девочки статистически значимо не различаются в уровне академической виктимности ($t = 0,08$, $p = 0,93$), а также в восприимчивости к различным формам виктимизирующих воздействий педагогов и в склонности проявлять поведение по типу жертвы в ответ на виктимизацию со стороны педагога ($t = 0,07 - 0,78$, $p \geq 0,05$).

Как мальчики, так и девочки обладают готовностью к активации своей потенциальной склонности к виктимному поведению в равной степени в различных ситуациях виктимизации со стороны педагогов (значение критерия Дункана при $p > 0,05$).

Виктимность в детско-родительских отношениях. Группу риска составляют 50 % подростков (средний уровень опреде-

лен у 44 %, низкий – у 6 %). Половые различия в выраженности данного вида виктимности не установлены ($t = 0,18$, $p = 0,86$). В наименьшей степени мальчики уязвимы к таким виктимизирующим воздействиям родителей, как изоляция и игнорирование. К позиционированию себя подростками как

жертвы в детско-родительских отношениях и возникновению виктимной деформации личности приводят такие виктимизирующие воздействия родителей, как принижение, терроризирование, принуждение, отвержение, фрустрирование, инфантилизация (таблица 1).

Таблица 1. – Различия в виктимности в детско-родительских отношениях мальчиков при различных формах виктимизации

Форма виктимизации	1 M = 11,000	2 M = 11,100	3 M = 10,720	4 M = 11,020	5 M = 11,000	6 M = 10,960	7 M = 12,080	8 M = 10,860
1. Принижение		0,883772	0,681861	0,975148	1,000000	0,947674	0,116217	0,830703
2. Инфантилизация	0,883772		0,602947	0,896101	0,878645	0,842500	0,107831	0,738747
3. Изоляция	0,681861	0,602947		0,676117	0,690686	0,713776	0,056128	0,818323
4. Терроризирование	0,975148	0,896101	0,676117		0,973289	0,929642	0,100459	0,819883
5. Принуждение	1,000000	0,878645	0,690686	0,973289		0,951309	0,106547	0,837797
6. Отвержение	0,947674	0,842500	0,713776	0,929642	0,951309		0,109893	0,869674
7. Фрустрирование	0,116217	0,107831	0,056128	0,100459	0,106547	0,109893		0,085048
8. Игнорирование	0,830703	0,738747	0,818323	0,819883	0,837797	0,869674	0,085048	

Таким образом, воспитательные воздействия родителей, связанные с введением ограничений с целью получения всестороннего контроля над внешней активностью мальчиков, а также с отсутствием эмоционального отклика на их потребности и попытки к взаимодействию, наказанием невниманием и отсутствием интереса к их самораскрытию, не являются психотравмирующими. Данный факт может быть связан с тем, что эти воздействия не сопряжены с демонстрацией стойкой негативно окрашенной эмоциональной оценкой личности под-

ростка, не стимулируют мальчиков переживать собственную пространственно-временную неуместность, не активируют у них чувства стыда и вины, катализирующие возникновение амбивалентных чувств к себе (жалость, сочувствие и ненависть, неприятие).

В отличие от мальчиков девочки более уязвимы к таким виктимизирующим воздействиям родителей, как инфантилизация, терроризирование и отвержение (таблица 2).

Таблица 2. – Различия в виктимности в детско-родительских отношениях девочек при различных формах виктимизации

Форма виктимизации	1 M = 10,22	2 M = 11,56	3 M = 11,00	4 M = 11,66	5 M = 10,74	6 M = 11,60	7 M = 11,24	8 M = 11,02
1. Принижение		0,055422	0,234163	0,044248	0,398032	0,051640	0,142908	0,240995
2. Инфантилизация	0,055422		0,414645	0,879789	0,242475	0,948170	0,602999	0,412147
3. Изоляция	0,234163	0,414645		0,359668	0,672605	0,395530	0,716381	0,974089
4. Терроризирование	0,044248	0,879789	0,359668		0,205164	0,922323	0,541720	0,364289
5. Принуждение	0,398032	0,242475	0,672605	0,205164		0,229520	0,466941	0,671583
6. Отвержение	0,051640	0,948170	0,395530	0,922323	0,229520		0,585403	0,397973
7. Фрустрирование	0,142908	0,602999	0,716381	0,541720	0,466941	0,585403		0,720680
8. Игнорирование	0,240995	0,412147	0,974089	0,364289	0,671583	0,397973	0,720680	

Таким образом, девочки воспринимают воздействия родителей, поощряющие поведение, соответствующее детскому возрасту, и иждивенческие тенденции в поведении, препятствующие дифференциации элементов совмещенной психологической системы «взрослый – ребенок», образованной на ранних этапах онтогенеза, как под-

крепление модели виктимного поведения и начинают устойчиво демонстрировать виктимные реакции (беспомощность, слабость, уклонение от ответственности и пр.). Усвоение соответствия содержания своего психологического пространства личности родительским ожиданиям, как главного условия ценности их личности, побуждает дево-

чек к делегированию родителям права нарушать их личностные границы, рассматривать их не как самостоятельную и автономную личность, а как пространство для своей персонализации, отрицать свои переживания (низкий уровень доверия к себе) и доверять родительским интерпретациям среды и их личности.

Виртуальная виктимность подростков. Высокий уровень виртуальной виктимности характерен для 23 % подростков (средний уровень у 66, низкий – у 11 %). Имеет место тенденция к половым различиям в проявлении виртуальной виктимности: мальчики в большей степени, чем девочки, склонны к демонстрации виктимных реакций в сети Интернет в ситуациях изоляции виртуальными партнерами по общению ($t = 1,72, p = 0,09$).

Мальчики в равной степени чувствительны к различным видам виктимизирующих воздействий в сети Интернет (значения критерия Дункана при $p > 0,05$). В то время как девочки чаще всего склонны виктимно реагировать в ситуациях принижения в виртуальной коммуникации (ср. знач. = 11,9) и реже проявляют поведение по типу жертвы в ответ на действия изоляции (ср. знач. = 10,5) и принуждения (ср. знач. = 10,6) ($Duncan_{1-3} = Duncan_{1-5} = 0,04$).

В поведенческом репертуаре девочек не представлены конструктивные эффективные стратегии совладания с принижением в сети Интернет. В ситуациях принижения они чувствуют скорее растерянность, обиду и стыд, чем злость, и ведут себя так, что выдают кибер-буллерам свою ранимость и уязвимость: просят прекратить подобные действия, пытаются оправдаться, смиряются и не пробуют защитить себя.

Личностная виктимность подростков. Высокий уровень личностной виктимности в самокатегоризации выявлен у 27 % подростков. Они относят себя к людям, которым не везет и предначертано страдать от несправедливости и грубости других людей, с которыми не считаются другие люди, которые являются жертвами обстоятельств. Они сопротивляются тому, чтобы изменить представление о себе, отвергая и отрицая факты, опровергающие их мнение.

Высокий уровень личностной виктимности в самовосприятии и самооотноше-

нии установлен у 26 % подростков. Такие подростки в своем личностном профиле склонны замечать преимущественно виктимные черты: слабость, незащищенность, уязвимость, дефензивность, ранимость, неумение противостоять давлению и пр. Они испытывают амбивалентные чувства к себе: жалость и сочувствие наряду с неприязнью и стыдом.

Средний уровень виктимности в самокатегоризации диагностирован у 56 % подростков, в самовосприятии – 64 %, в самооотношении – 49 %; низкий уровень в самокатегоризации – у 17 %, в самовосприятии – у 10 %, в самооотношении – 25 %. Отсутствуют половые различия в выраженности виктимности в самокатегоризации ($t = 0,70, p = 0,49$), самовосприятии ($t = 0,04, p = 0,97$), самооотношении ($t = 0,32, p = 0,75$).

Подростки обоих полов в одинаковой степени подвержены формированию виктимности в самооотношении, самовосприятии и самокатегоризации (значения критерия Дункана при $p > 0,05$).

Заключение

Проведенное эмпирическое исследование позволяет обозначить следующие особенности виктимного поведения современных подростков.

1. Подростки в наибольшей степени предрасположены к активации виктимного потенциала личности в межличностных отношениях со взрослыми (родителями, педагогами).

2. Девочки с большей вероятностью, чем мальчики, демонстрируют виктимные реакции в межличностных отношениях со сверстниками. В проявлении академической, виртуальной виктимности и виктимности в детско-родительских отношениях мальчики и девочки статистически значимо не различаются.

3. У большинства подростков выявлен средний уровень межличностной (во взаимодействии со сверстниками), академической (во взаимоотношениях с одноклассниками, учителями по учебным вопросам), виртуальной виктимности и высокий уровень виктимности в детско-родительских отношениях. По причине высокого уровня выраженности указанных видов виктимности группу риска составляет около трети подростков.

4. Область виртуальной коммуникации в большей степени психологически безопасна для подростков, чем область реальной коммуникации: в меньшей степени вызывает воспроизводство модели виктимного поведения. При этом мальчики с большей вероятностью, чем девочки, могут входить в группу риска вследствие проявления дезадаптивного виктимного поведения провокационного характера в сети Интернет в случае применения виртуальными партнерами действий изоляции.

5. Подростки демонстрируют виды дезадаптивного виктимного поведения (агрессивное виктимное поведение) чаще, чем адаптивного виктимного поведения (гиперсоциальное виктимное поведение).

6. Мальчики более уязвимы к таким виктимизирующим воздействиям, как фрустрирование и принуждение (в межличностных отношениях со сверстниками); принижение, терроризирование, принуждение, отвержение, фрустрирование, инфантилизация (в детско-родительских отношениях). Девочки более уязвимы к таким виктимизирующим воздействиям, как принижение (в виртуальной коммуникации); инфантилизация, терроризирование, отвержение (в детско-родительских отношениях). Час-

тое повторение в их опыте межличностного взаимодействия таких ситуаций приводит к закреплению модели виктимного поведения (личностная виктимность) и ее воспроизводству в ситуациях данного вида в будущем. Около трети подростков составляют группу риска по причине формирования личностной виктимности, самокатегоризации себя как жертвы, ориентации на выделение в своем образе «Я» преимущественно дефензивных черт личности, формирования по отношению к себе амбивалентных чувств (жалость/отвращение, стыд).

Полученные результаты эмпирического исследования могут быть положены в основу разработки коррекционно-развивающих программ, нацеленных на формирование у подростков навыков суверенного поведения в тех системах межличностных отношениях, в которых они с наибольшей вероятностью воспроизводят модель поведения по типу жертвы, а также на овладение ими инвариантными и вариативными конструктивными стратегиями совладания с различными формами виктимизирующих воздействий, проявляемых различным социальным окружением.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Яценко, Т. Е. Психологическая сущность категории «виктимное поведение» с позиции субъектно-средового подхода / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Пед. науки. Психол. науки. Филол. науки. – 2019. – Вып. 9. – С. 127–134.
2. Воронина, С. И. Виктимность в современном мире: язык толерантности или дискриминации? / С. И. Воронина // Социально-гуманитарные проблемы современности : сб. науч. тр. – Белгород : АПНИ, 2020. – С. 23–26.
3. Беленко, С. С. Разработка понятия «виктимблейминг» в России и за рубежом / С. С. Беленко // Вестн. Омского ун-та. Сер. «Психология». – 2019. – № 4. – С. 53–56.
4. Сериков, А. Е. Маргинальные жертвы как феномен культуры / А. Е. Сериков // Междунар. журн. исслед. культуры. – 2020. – № 1. – С. 132–142.
5. Christie, N. The Ideal Victim / N. Christie // Revisiting the Ideal Victim : Developments in Critical Victimology ; ed. by M. Duggan. – Bristol : Policy Press : Bristol University Press, 2018. – P. 11–23.
6. Андронникова, О. О. Онтогенетическая концепция виктимности личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / О. О. Андронникова. – Томск, 2019. – 43 с.
7. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с.
8. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах / Т. Е. Яценко // Вестн. Шадр. гос. пед. ун-та. – 2019. – № 3 (43). – С. 233–241.
9. Андронникова, О. О. Виктимная идентичность личности созависимого типа / О. О. Андронникова // Сиб. пед. журн. – 2017. – № 2. – С. 92–97.

REFERENCES

1. Jacenko, T. Ye. Psikhologichieskaja sushchnost' kategorii «viktimnoje poviedienije» s pozicii subjektno-sriedovogo podkhoda / T. Ye. Jacenko // Viestn. BarGU. Sier. Pied. nauki. Psikhol. nauki. Filol. nauki. – 2019. – Vyp. 9. – S. 127–134.
2. Voronina, S. I. Viktimnost' v sovriemiennom mire: jazyk tol'erantnosti ili diskriminacii? / S. I. Voronina // Social'no-gumanitarnyje problimy sovriemiennosti : sb. nauch. tr. – Bielgorod : APNI, 2020. – S. 23–26.
3. Bielienko, S. S. Razrabotka poniatija «viktimblejming» v Rossii i za rubezhom / S. S. Belenko // Viestn. Omskogo un-ta. Sier. «Psikhologija». – 2019. – № 4. – S. 53–56.
4. Sierikov, A. Ye. Marginal'nyje zhertvy kak fienomien kul'tury / A. Ye Sierikov // Miezhdunar. zhurn. isslied. kul'tury. – 2020. – № 1. – S. 132–142.
5. Christie, N. The Ideal Victim / N. Christie // Revisiting the Ideal Victim : Developments in Critical Victimology ; ed. by M. Duggan. – Bristol : Policy Press : Bristol University Press, 2018. – P. 11–23.
6. Andronnikova, O. O. Ontogienietichieskaja koncepcija viktimnosti lichnosti : avtorief. dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.13 / O. O. Andronnikova. – Tomsk, 2019. – 43 s.
7. Sardzhveladze, N. I. Lichnost' i jejo vzaimodiejstvije s social'noj sriedoj / N. I. Sardzhveladze. – Tbilisi : Mecznieraba, 1989. – 204 s.
8. Jacenko, T. Ye. Vzaimosviaz' viktimnoj dieformacii lichnosti i sklonnosti k viktimnomu poviedieniju v podrostkovom i junosheskom vozrastax / T. Ye. Jacenko // Vestn. Shadr. gos. pied. un-ta. – 2019. – № 3 (43). – S. 233–241.
9. Andronnikova, O. O. Viktimnaja identichnost' lichnosti sozavisimogo tipa / O. O. Andronnikova // Sib. pied. zhurn. – 2017. – № 2. – S. 92–97

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 12.03.2021

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай, рускай ці англійскай мове ў адным экзэмпляры аб'ёмам ад 0,35 да 0,5 друкаванага аркуша (не меней за 14 000 знакаў), у электронным варыянце – у фармаце Microsoft Word for Windows (*.doc, *.docx ці *.rtf) і павінны быць аформлены ў адпаведнасці з наступнымі патрабаваннямі:

- папера фармату А4 (21×29,7 см);
- палі: зверху – 2,8 см, справа, знізу, злева – 2,5 см;
- шрыфт – гарнітура Times New Roman;
- кегль – 12 pt.;
- міжрадковы інтэрвал – адзінарны;
- двукоссе парнае «...»;
- абзац: водступ першага радка 1,25 см;
- выраўноўванне тэксту па шырыні.

Максімальныя лінейныя памеры табліц і малюнкаў не павінны перавышаць 15×23 або 23×15 см. Усе графічныя аб'екты, якія ўваходзяць у склад аднаго малюнка, павінны быць згрупаваны паміж сабой. Усе малюнкi і фотаздымкі павінны быць толькі ў чорна-белым выкананні. Размернасць усіх велічынь, якія выкарыстоўваюцца ў тэксце, павінна адпавядаць Міжнароднай сістэме адзінак вымярэння (СВ). Пажадана пазбягаць скарачэнняў слоў, акрамя агульнапрынятых. Спіс літаратуры павінен быць аформлены паводле Узораў афармлення бібліяграфічнага апісання ў спісе крыніц, якія прыводзяцца ў дысертацыі і аўтарэфераце, зацверджаных загадам Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь ад 25.06.2014 № 159 (у рэдакцыі загада ад 08.09.2016 № 206). Спасылкі на крыніцы ў артыкуле нумаруюцца адпаведна парадку цытавання. Парадкавыя нумары спасылак падаюцца ў квадратных дужках ([1–4], [1; 3], [1, с. 32], [2, с. 52–54], [3, л. 5], [4, л. боб.]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносака.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў (аўтараў не больш, чым 5) на мове артыкула;
- звесткі пра аўтара/аўтараў (навуковая ступень, званне, пасада, месца працы/вучобы) на мове артыкула;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- звесткі пра аўтара/аўтараў на англійскай мове;
- e-mail аўтара/аўтараў;
- назва артыкула на мове артыкула;
- анатацыя ў аб'ёме 100–150 слоў і ключавыя словы на мове артыкула (курсіў, кегль – 10 pt.);
- назва артыкула на англійскай мове;
- анатацыя і ключавыя словы на англійскай мове.

Звесткі аб навуковым кіраўніку (для аспірантаў і саіскальнікаў) указваюцца на першай старонцы ўнізе.

Асноўны тэкст структуравецца ў адпаведнасці з патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў:

- Уводзіны (пастапоўка мэты і задач даследавання).
- Асноўная частка (матэрыялы і метады даследавання; вынікі і іх абмеркаванне).
- Заключэнне (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. Калілеу*

Камп'ютарнае макетаванне *С. М. Мініч, Г. Ю. Пархац*

Падпісана ў друк 05.08.2021. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 26,74. Ул.-выд. арк. 20,49. Тыраж 100 экз. Заказ № 225.

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.