



ВЕСНІК

БРЭСЦКАГА УНІВЕРСІТЭТА

Рэдакцыйная калегія

галоўны рэдактар

Ю. П. Голубеў

намеснік галоўнага рэдактара

А. М. Сандзер

адказны рэдактар

В. А. Фелькіна

Я. Я. Аршанскі (Беларусь)
Л. В. Байбародава (Расія)
Н. У. Броўка (Беларусь)
А. П. Бялінская (Расія)
І. Я. Валітава (Беларусь)
Ван Цзыньлін (Кітай)
В. І. Іўчанкаў (Беларусь)
Т. А. Кавальчук (Беларусь)
Л. У. Марышчук (Беларусь)
З. П. Мельнікава (Беларусь)
А. І. Мядзведзкая (Беларусь)
Г. У. Пальчык (Беларусь)
А. С. Папова (Беларусь)
І. В. Саверчанка (Беларусь)
В. І. Сянкевіч (Беларусь)
І. А. Фурманаў (Беларусь)
І. Ф. Штэйнер (Беларусь)

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

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

Часопіс «Веснік Брэсцкага
ўніверсітэта» выдаецца
са снежня 1997 г.

Серыя 3

ФІЛАЛОГІЯ

ПЕДАГОГІКА

ПСІХАЛОГІЯ

НАВУКОВА-ТЭАРЭТЫЧНЫ ЧАСОПІС

Выходзіць тры разы на год

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

№ 3 / 2025

У адпаведнасці з Дадаткам да загада
Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь
ад 24.02.2025 № 45 (са змяненнямі, унесенымі загадамі
ад 27.02.2025 № 48, ад 06.05.2025 № 107,
ад 28.05.2025 № 118, ад 27.06.2025 № 140, ад 30.09.2025 № 189,
ад 17.10.2025 № 207, ад 04.11.2025 № 228, ад 27.11.2025 № 229).
Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія» ўключаны
ў Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь
для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў у 2025 г.
па філалагічных, педагогічных і псіхалагічных навуках

◇ ◇ ◇

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

ЗМЕСТ

ФЛАЛОГІЯ

Герасимчик И. А., Минчук И. И. Практики видеоблогинга в социальной сети TikTok: жанровые разновидности и их восприятие молодежной аудиторией.....	5
Гуль М. У. Культурныя коды ў беларускіх і кітайскіх фразеалагізмах ваеннай тэматыкі.....	11
Кавальчук В. М. Сэнсавая спецыфіка канцэптаў і архетыпаў нацыянальнага быцця ў п'есе «Гарпіі» Ю. Станкевіча.....	17
Косарева Ю. С. Метажанровая прырода фэнтэзі.....	23
Леванюк А. Я. Нацыянальная афарыстыка як крыніца народнай педагогікі.....	29
Пивоварчик Т. А. Модные слова из предметной области «Психология» в текстах белорусских СМИ.....	34
Пинегина И. Н. Ивентонимы Казани как инструмент имиджирования территории.....	39
Сенкевич В. И., Горбачик Н. Г. Дескриптивные и доксические манифестации личности в аспекте имиджелогии.....	44
Смаль Вяч. М. Трансфармацыя матыву маленькіх істот у дзіцячай літаратуры XIX–XX стст.	50
Степанова А. Ю. Профессиональные и образовательные приоритеты журналистики в эпоху искусственного интеллекта: опрос редакций.....	56
Суббота Н. С. Синтаксические конструкции как маркеры агрессии в англоязычных и русскоязычных онлайн-комментариях.....	63
Фелькина О. А. Развитие славянских языков и метаязыковая рефлексия их носителей (на материале русского и чешского языков).....	69
Феоктистов А. А. Бинарность и тернарность русской культуры: священное и симулякр в романе Е. Г. Водолазкина «Оправдание острова».....	76
ПЕДАГОГІКА	
Глинка В. С. Основные направления работы кафедры педагогики и психологии в Брестском учительском институте в 1945–1950 гг.	81
Демчук Т. С., Чжу Юлян. Адаптированная практика Санды как средство совершенствования технической подготовки юных ушуистов 10–12 лет.....	89
Казаручик Г. Н. Педагогическая поддержка детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной практики.....	97
Левчук З. С. Проекты гражданско-патриотической направленности как условие формирования универсальных компетенций студента.....	104
Смолякина Т. П., Русак В. В. Этика и безопасность использования ChatGPT в образовательном процессе: практические рекомендации.....	111
Сорокин М. Н., Кирилюк Е. В., Ритвинская Т. Ю. Рекомендательные системы поддержки принятия решения в профайлинг-обучении.....	116
ПСІХАЛОГІЯ	
Белановская М. Л. Теоретическое обоснование модели брачного поведения личности.....	123
Карпинский К. В. Личностный смысл ребенка в системе психической регуляции репродуктивного поведения.....	131
Медведская Е. И. Изменения показателей памяти взрослых в разных условиях познавательной деятельности.....	142
Цюхай Е. И. Матрица категорий переживания эмоционального выгорания педагогов.....	151
РЭЦЭНЗІ	
Гарбачык М. Р. Дакрануцца да духоўнай спадчыны народа.....	161
Леванцэвіч Л. В. Да крыніцы жывога слова.....	162



VESNIK

OF BREST UNIVERSITY

Editorial Board

Editor-in-chief

Yu. P. Golubeu

Deputy Editor-in-chief

A. M. Sender

Managing editor

V. A. Felkina

Ya. Ya. Arshanski (Belarus)

L. V. Bajbarodava (Russia)

N. U. Brouka (Belarus)

A. P. Bialinskaja (Russia)

I. Ya. Valitava (Belarus)

Van Jynpin (Belarus)

V. I. Iuchankau (Belarus)

T. A. Kavalchuk (Belarus)

L. U. Maryshchuk (Belarus)

Z. P. Melnikava (Belarus)

I. H. Mineralava (Russia)

A. B. Miadzveckaja (Belarus)

H. U. Palchyk (Belarus)

A. S. Papova (Belarus)

I. V. Saverchanka (Belarus)

V. I. Siankevich (Belarus)

I. A. Furmanau (Belarus)

I. F. Steiner (Belarus)

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

Editorial Office:

224016, Brest,

21, Kosmonavtov Boulevard

tel.: +375-(162)-21-72-07

e-mail: vesnik@brsu.by

Published since December 1997

Series 3

PHILOLOGY

PEDAGOGICS

PSYCHOLOGY

SCIENTIFIC-THEORETICAL JOURNAL

Issued three a year

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

№ 3 / 2025

According to the Supplement to the order of Supreme Certification Commission of the Republic of Belarus from February 24, 2025 nr 45 (with the amendments made by the orders of Supreme Certification Commission from February 27, 2025 nr 48, from May 06, 2025 nr 107, from May 28, 2025 nr 118, from June 27, 2025 nr 140, from September 30, 2025 nr 189, from October 17, 2025 nr 207, from November, 4, 2025 nr 228, from November 27, 2025 nr 229) the journal «Vesnik of Brest University.

Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology»

has been included to the List of scientific editions of the Republic of Belarus for publication of the results of scientific research in 2025 in philological, pedagogical and psychological sciences

◇ ◇ ◇

According to the agreement
between Educational Establishment
«Brest State A. S. Pushkin University» and Pvt Ltd «Scientific Electronic
Library» (licence contract № 457-11/2020 from 03.11.2020)
the journal «Vesnik of Brest University.

Series 3. Philology. Pedagogics. Psychology»

is placed on the platform eLIBRARY.RU
and included in the Russian Science Citation Index (RSCI)

CONTENTS

PHILOLOGY

Iryna Herasimchyk, Inna Minchuk. Video Blogging Practices on the TikTok Social Network: Genre Varieties and Their Perception by a Youth Audience.....	5
Maryia Hul. Cultural Codes in Belarusian and Chinese Military Phraseological Units.....	11
Volha Kavalchuk. Semantic Specificity of Concepts and Archetypes of National Being in the Play «Harpies» by Yu. Stankevich.....	17
Yuliya Kosareva. Meta-Genre Nature of Fantasy.....	23
Ala Levanyuk. National Aphoristics as a Source Folk Pedagogy.....	29
Tamara Pivavarchyk. Buzzwords from the Subject Area «Psychology» in the Texts of Belarusian Media.....	34
Irina Pinegina. Kazan Eventonyms as a Tool for the Territory Image Formation.....	39
Vasili Siankevich, Nikolai Gorbachik. Descriptive and Doxastic Manifestations of a Person in the Aspect of Imageology.....	44
Viathaslav Smal. Transformation of the Motif of Small Creatures in Children’s Literature of the 19th and 20st Centuries.....	50
Anastasiya Stsiapanava. Journalism’s Professional and Educational Priorities in the Age of Artificial Intelligence: Evidence from a Survey of Editorial Staff.....	56
Nikita Subota. Syntactic Constructions as Markers of Aggression in English and Russian Online Comments.....	63
Volha Felkina. The Development of Slavic Languages and the Metalanguage Reflection of Their Speakers (Based on the Material of Russian and Czech Languages).....	69
Anton Feoktistov. Binary and Ternary Nature of Russian Culture: the Sacred and the Simulacrum in E. G. Vodolazin’s Novel «Justification of the Island».....	76

PEDAGOGICS

Valery Hlinka. The Main Directions of Work of the Department of Pedagogy and Psychology at the Brest Teachers’ Institute in 1945–1953.....	81
Tatiana Dziamchuk, Zhu Youliang. Adaptation of Sanda Practice as a Means of Improving the Technical Training of Young Wushu Artists Aged 10–12.....	89
Galina Kazaruchik. Pedagogical Support for Preschool Children in Inclusive Educational Practice.....	97
Zinaida Liauchuk. Civic-Patriotic Projects as a Means of Developing Students Universal Competencies.....	104
Tatyana Smolkina, Victoria Rusak. Ethics and Safety of Using ChatGPT in the Educational Process: Practical Recommendations.....	111
Maksim Sorokin, Elena Kirilyuk, Tatiana Ritvinskaya. Advisory Decision Support Systems in the Profiling Training.....	116

PSYCHOLOGY

Marina Belanovskaya. Theoretical Justification of the Model of Marital Behavior of Personality.....	123
Konstantin Karpinski. The Personal Meaning of a Child in the System of Psychological Self-Regulation of Reproductive Behavior.....	131
Elena Medvedskaya. Changes in Memory Indicators of Adults under Different Conditions of Cognitive Activity.....	142
Katsiaryna Tsukhai. The Matrix of Emotional Burnout Experience Categories among Teachers.....	151

REVIEWS

Mikalay Garbachyk. To Touch the Spiritual Heritage.....	161
Lena Levancevich. To the Source of the Living Word.....	162

Ирина Александровна Герасимчик¹, Инна Ивановна Минчук²

¹канд. филол. наук, доц., доц. каф. журналистики
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

²канд. филол. наук, доц., зав. каф. журналистики
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Iryna Herasimchyk¹, Inna Minchuk²

¹Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Journalism
of Yanka Kupala State University of Grodno

²Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Journalism
of Yanka Kupala State University of Grodno

e-mail: ¹gerasimchik_ia@grsu.by, ²i.minchuk@grsu.by

ПРАКТИКИ ВИДЕОБЛОГИНГА В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТИКТОК: ЖАНРОВЫЕ РАЗНОВИДНОСТИ И ИХ ВОСПРИЯТИЕ МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИЕЙ

В основу исследования легла комплексная методика, в которой ключевыми являются методы контент-анализа и фокус-группы. Материалом для проведения анализа стали видеоролики из социальной сети TikTok, размещенные в аккаунтах популярных у молодежи российских и белорусских блогеров. Определены 12 жанровых разновидностей TikTok-публикаций, выявлена их проблемно-тематическая направленность. Весь материал, представленный пятью группами контента с учетом его содержательно-функциональной специфики (повествовательный, событийный, диалоговый, практически полезный, развлекательный), стал предметом обсуждения в рамках фокус-группы с участием белорусских студентов разных вузов и специальностей. Полученные результаты могут быть использованы при разработке стратегии оптимизации взаимодействия белорусских аудиовизуальных СМИ с молодежной аудиторией.

Ключевые слова: медиатекст, видеоблогинг, социальная сеть, TikTok, жанр, содержательно-функциональная направленность контента, фокус-группа, молодежная аудитория.

Video Blogging Practices on the TikTok Social Network: Genre Varieties and Their Perception by a Youth Audience

The study is based on a comprehensive methodology, with content analysis and focus groups as key methods. The material for the analysis consisted of videos from the TikTok social network posted on the accounts of popular Russian and Belarusian bloggers among young people. Twelve genre varieties of TikTok publications were identified, and their problem-thematic focus was revealed. All the material, presented in five content groups, taking into account its content-functional specificity (narrative, event-based, dialogical, practically useful, entertaining), became the subject of discussion in a focus group with the participation of Belarusian students from various universities and specialties. The results obtained can be used to develop a strategy for optimizing the interaction of Belarusian audiovisual media with a youth audience.

Key words: media text, video blogging, social network, TikTok, genre, content-functional orientation of content, focus group, youth audience.

Введение

Стремительное развитие интернет-технологий определяет изменения в практиках производства и потребления информации, трансформирует роли участников коммуникационного взаимодействия: сегодня создателями контента выступают не только профессиональные журналисты,

но и пользователи социальных медиа [1–3]. Как отмечает А. А. Градюшко, «в условиях все более перегруженного цифрового рынка конкуренция за внимание аудитории обостряется, что требует от издателей разработки новых стратегий медиапроизводства» [2, с. 35].

Современная молодежь активно вовлечена в интернет-общение [4; 5]. Благодаря социальным медиа молодые люди получили «возможность конструировать собственную коммуникационную медиасреду – создавать, сохранять, формировать и распространять интересующий ее контент, публикуя фото-, аудио-, видео- и другие мультимедийные сообщения и веб-комментарии» [6, с. 211]. Авторитетом для молодежи в медиасреде являются блогеры, которые чаще всего не имеют профессионального медийного образования, но владеют технологиями производства контента с учетом специфики цифровых платформ. При этом вне поля зрения молодых людей в возрасте 14–21 года оказывается контент, предлагаемый традиционными СМИ. Аудитория телевидения, радио, газет и журналов стареет, сокращаются тиражи, просмотры, что является тревожной тенденцией. В Концепции национальной безопасности Республики Беларусь 2024 г. одной из информационных угроз обозначена следующая: «Снижение или потеря конкурентоспособности отечественных СМИ, информационных ресурсов и национального контента» [7].

Одной из популярных у молодежи коммуникационных платформ является социальная сеть TikTok, основным форматом которой выступает видеоконтент [8]. «Этот сервис предназначен для создания и просмотра коротких видеороликов... Пользователи делятся короткими видео с наложенной музыкой, участвуют в массовых челленджах и рассказывают истории» [9, с. 13]. Изучение практик создания видеоконтента в социальной сети TikTok позволит определить востребованные у молодежной аудитории методы подачи информации, а значит, найти пути оптимизации взаимодействия СМИ с этой целевой группой, повысить степень доверия молодежи к профессиональному журналистскому видеоконтенту, обеспечить эффективную реализацию молодежными СМИ просветительской, образовательной, воспитательной функций.

Цель исследования – выявить жанровые разновидности контента, характерного для социальной сети TikTok, и установить особенности его восприятия молодежной аудиторией с учетом проблемно-тематической направленности, приемов подачи информации и функциональной специфики.

Достижение поставленной цели предполагает проведение:

1) контент-анализа публикаций в аккаунтах популярных в сети TikTok белорусских и российских блогеров (Анжелы Шаровой – 1,4 млн подписчиков, Danel Dauletzhan – 1,2 млн, Марии Поченюк – 1 млн, Арины Рыковой – 302,7 тыс., belarus360 – 233,2 тыс. и др.);

2) фокус-группы с участием студентов разных специальностей университетов Беларуси.

Осуществление контент-анализа ориентировано на определение жанровых разновидностей популярного у молодежи видеоконтента и выявление проблемно-тематического поля публикаций.

Фокус-групповое исследование нацелено на обсуждение собранного видеоматериала и установление факторов, определяющих популярность TikTok-контента у молодежной аудитории. Над проведением фокус-группы работали студенты специальностей «Журналистика» и «Информация и коммуникация» ГрГУ имени Янки Купалы в рамках исследовательской деятельности студенческих научных кружков «Язык в координатах массмедиа» (научный руководитель – И. И. Минчук) и «Язык культуры в дискурсе массмедиа» (научный руководитель – И. А. Герасимчик).

Основная часть

Ключевая идея настоящего исследования может быть сформулирована таким образом: новые технологии, используемые в сфере коммуникаций, осваиваются пользователями медиаплатформ стихийно и вариативно; со временем положительный опыт обобщается, систематизируется, на основе чего формируется теоретическое знание, которое и становится базой для совершенствования профессиональной деятельности журналистов.

Контент-анализ материала исследования позволил выделить 12 жанровых разновидностей популярных у молодежной аудитории TikTok-публикаций, которые были объединены с учетом их содержательно-функциональной направленности в пять групп: повествовательный, событийный, диалоговый, практически полезный, развлекательный контент.

Повествовательный контент, позволяющий объяснить суть сложных явле-

ний, составить представление о событиях прошлого и настоящего, представлен следующими жанровыми разновидностями: стримы (прямые эфиры), сторителлинг (истории жизни), популярная наука («научпоп»).

Сторителлинг и «научпоп» были оценены респондентами положительно, т. к. эти жанры позволяют получить новое знание. Пользователи отметили и потенциальную возможность потребления недостоверного контента: *Прикольно, но информацию нужно перепроверять все-таки. А так да, интересно, можно подумать головой, а не просто листать ленту* (здесь и далее цитаты респондентов приводятся в оригинальной версии). В личности рассказчика респондентов привлекают его качества: речь, внешность, мимика, жестикация, эмоциональность. Прежде всего молодежи важна не тема повествования, а тот, кто рассказывает: *Я в первую очередь подписываюсь на личность. Этот критерий более важен, чем тема. Потому что меня должно зацепить конкретно что-то в человеке.*

В сторителлинге важную роль играют аудиовизуальное оформление кадра и поведенческие стратегии блогера, при этом добавочное действие может быть связано с рассказываемой историей, а может быть совершенно отвлеченным (чистка ковров, нарезание кускового мыла, нанесение макияжа и др.): *Когда ты просто слушаешь длинную историю, то сложно сконцентрироваться, а вот эти видео на фоне помогают влиться.* Фактически аудитория воспринимает два разных потока информации – звуковую историю и визуальную.

Участники фокус-группы отрицательно оценили видеостримы, но допустили их фоновое прослушивание: *В основном страшно, когда ты касаешься эфиры, а там происходит вот это. Меня раздражает, когда такое попадает, я нажму «мне не интересно» и все, а могу оставить это на фоне.*

Событийный контент, в основу которого положена идея перемещения блогера в пространстве, участие автора в различных активностях, в т. ч. в формате прямого эфира, позволяет получить впечатления, недоступные в привычном кругу общения. Основу этой группы контента со-

ставляют жанры путешествия («трэвел») и лайфстайл («стиль жизни»).

Участники фокус-группы отметили, что событийный контент познавателен. Видео в жанре «трэвел» вызывают интерес в связи с возможностью узнать о новых местах, мысленно побывать где-либо, а лайфстайл-ролики привлекают возможностью сравнить свою жизнь с повседневностью других людей: *Я посмотрела много блогов девушки, я понятия не имела, что такое рамадан, и мне было интересно посмотреть, как она проводит свои дни. А если это какой-то типичный день, это неинтересно, это забивает голову.*

Респонденты подчеркнули важность естественности, натуральности происходящего в кадре, обратили внимание, что содержание роликов про «успешный успех» и преднамеренная демонстрация идеального образа жизни нередко вызывают негативные эмоции зрителя, если адресат считает автора нечестным, а его поведение наигранным: *Такие ролики мне попадают в 4 утра, когда я не сплю, а надо бы... И в этот момент я просто лежу и думаю, а что я в этой жизни делаю не так? Вот этот ультрапродуктив меня на самом деле напрягает, поэтому такого в моих рекомендациях нет, по типу проснулся в 5 утра, выпил стакан воды, сделал тренировку Хлои Тинг и так далее.*

Диалоговый контент, в создании которого участвуют несколько героев, объединенных задачей обсуждения чего-либо, ответов на вопросы друг друга, демонстрации разных точек зрения на ситуацию, представлен такими жанровыми формами, как «парочки», «уличные опросы», «скетчи».

В диалоговом взаимодействии «парочек» – парня и девушки, мужа и жены, отвечающих на вопросы (в т. ч. и неудобные), – часть молодых людей видит возможность получить полезную для себя информацию о психологии отношений: *Когда пары рассказывают, какие проблемы они проходили на разных этапах отношений. Это помогает психологически, можно лучше потом анализировать свои действия. Когда мне попадают какие-то жизненные видео про отношения, это прикольно. Но другие отрицают полезность подобного контента, поскольку это все наигранно, это же всегда какая-то личная жизнь, и зачем это?*

Обращая внимание на такую форму взаимодействия блогера с героями видео, как опросы на улицах, респонденты отметили как полезность, так и бесполезность для аудитории реализуемых создателями контента инициатив: *Иногда бывает интересно, когда задают хорошие вопросы и участники с охотой отвечают; попадают люди с интересными песнями; часто вопросы и ответы не имеют никакой смысловой нагрузки, часто ролики абсурдные*; готовность и неготовность принимать участие в подобных взаимодействиях либо наблюдать за ними: *Страшно оказаться в такой ситуации, как человек на видео; Мне не очень такое нравится, потому что люди часто недовольны и смотреть неинтересно. Если я захочу увидеть недовольных людей, я выйду на улицу,* – подчеркнули понимание необходимости реализации с помощью «приставаний к прохожим» маркетинговых задач для привлечения подписчиков.

Скетчи, представляющие собой игровые юмористические ролики, вызывают большой интерес у молодежной аудитории. Респонденты отмечают возможность через разыгранную ситуацию заметить и после откорректировать какие-то черты собственного поведения, обратить внимание на разницу в поведении представителей разных поколений. Игровой формат, предполагающий в т. ч. и смену ролей одним человеком, театрализация, требующая декораций, костюмов для воссоздания колорита представляемого места и времени, а также актуальность идеи, узнаваемость сюжета становятся ключевыми факторами привлечения внимания к контенту. Подобные материалы объединяют пользователей через актуализацию фоновых знаний, обращение к ресурсам комического, возможность в доступной и наглядной форме увидеть как примеры, так и антипримеры для подражания. Факторами успешности диалогового контента были названы познавательность, полезность, возможность увидеть определенные модели поведения со стороны и примерить их на себя, life-составляющая (прямой эфир, отражающий реальную жизнь).

Практически полезный контент, в основе которого лежит стремление блогера поделиться личным опытом потребления, использования, создания чего-либо,

помогает аудитории применить полученные знания на практике. Эта группа контента представлена обзорами и инструкциями («лайфхаками»), в т. ч. на тему спорта и здорового образа жизни.

Респонденты подчеркнули, что важным условием популярности контента является экспертность блогера и его внешний вид, которые подтверждают профессионализм выступающего: *Когда уже знаешь человека, что он чемпион мира по кикбоксингу, занимается, что-то показывает, то доверяешь этому человеку.*

Пользователи контентов обращают внимание на образование автора видеоконтента: *Это должен быть врач, фитнес-тренер, нутрициолог, это позволит увеличить доверие.*

Рефлексируя на тему популярности практически полезного контента, участники фокус-группы высказали предположение, что он позволяет экономить время на выборе заведения, программы тренировок или питания, покупки продуктов или предметов одежды, выборе техники, косметики, витаминов, туристических маршрутов и др.: *Это простые решения проблем; это упрощает жизнь; это довольно полезная штука, особенно когда интересуется какая-то вещь.*

Максимально ценными для аудитории стали краткость и наглядность подобного рода публикаций, возможность благодаря им применять полученные знания на практике (*бери и делай*). В то же время пользователи Сети делают поправку на особенности сетевой коммуникации, поэтому рекомендуют смотреть много разных обзоров перед принятием решения: *Надо посмотреть 1000 и 1 видео, чтобы понять, нормальный этот отзыв или нет. Но это намного легче, чем идти и самому искать.*

Развлекательный контент, основанный на креативности, требует нестандартного, необычного подхода к созданию материала, демонстрирует реакцию молодежи на происходящее вокруг и предполагает обращение к приемам адаптации при создании медийных проектов. Данная группа публикаций представлена мемами и трендами, т. е. особым типом контента, который, по мнению пользователей, объединяет аудиторию на основе общего «прецедентного» (фонового) знания: *Такие ролики*

как объединяющий фактор. Вы что-то говорите, а ваш собеседник «вкидывает» мем и таким образом дает обратную связь. Мемы объединяют людей. Мне нравятся мемы, потому что это жизненно, смешно. Можно скинуть друзьям.

В развлекательном контенте участники фокус-группы ценят креативность, умение авторов показать что-то необычное, нестандартное, непредсказуемое: *Мне приелись старые мемы (женщина с красным кандибобером). Но из последних мне понравился новый мем (ведро, которое летит в замедленной съемке, оно падает и получается эффект взрыва). Это безумно абсурдно и смешно. В целом это что-то новое, абстрактное, не привязанное к конкретной ситуации.*

Обсуждение в фокус-группе позволяет сделать вывод, что мемы и тренды – это социально оценочный контент: они отражают результаты анализа сетевым сообществом реальной жизни, демонстрируют реакцию на то, что происходит вокруг. Это рефлексия (анализ и самоанализ) в отношении идей, поступков, поведения людей, она содержит положительную либо отрицательную оценку предмета осмысления, что стимулирует и обратную связь для создателей контента: *Мне нравится использовать мемы в различных ситуациях. У меня даже есть стикеры с мемами. Нравятся мемы, так как можно скидывать во всяких жизненных ситуациях.*

Заключение

Проведенный анализ позволил определить, что контент, характерный для социальной сети TikTok, представлен пятью группами публикаций с учетом их содержательно-функциональной направленности.

Повествовательный контент, предполагающий передачу информации, в т. ч. с использованием технологии сторителлинга, позволяет объяснить сложные явления, интерпретировать факты, требует пристального внимания к выбору ведущего и нестандартного аудиовизуального оформления. Событийный контент, в основе ко-

торого лежит идея перемещения автора в пространстве, в т. ч. в формате прямого эфира, позволяет получить новое знание, эмоции, впечатления, недоступные в привычном кругу общения, требует естественности и не допускает преднамеренной демонстрации идеального образа жизни. Диалоговый контент, в создании которого участвуют несколько героев, объединенных задачами обсуждения актуальных проблем, поиска ответов на вопросы, демонстрации разных точек зрения, позволяет обеспечить познавательность и полезность, представить модели поведения, которые могут служить примерами и анти-примерами. Практически полезный контент, представленный инструкциями и обзорами, позволяет экономить время, помогает применить знания на практике, а также предполагает наглядность и убедительность. Развлекательный контент, основанный на креативности, объединяет аудиторию на основе общего (фоновое) знания и предполагает обращение к приемам адаптации при создании медийных проектов.

Результаты, полученные по итогам проведения фокус-группы, могут найти практическое применение при разработке стратегии оптимизации взаимодействия аудиовизуальных СМИ с молодежной аудиторией. Эта целевая группа заинтересована в полезном контенте, связанном с ее повседневными запросами, нацеленном на предупреждение возможных ошибок. Как утверждает герой одного из видео в TikTok, *я знаю, что такое синус и косинус, но не знаю, как жить.* Соответственно, публикации, адресованные молодежи, могут быть посвящены финансовой и медийной грамотности, психологии отношений, здоровью, профессиональному становлению.

Создание молодежных проектов, реализуемых в конвергентном пространстве (на площадках социальных медиа и в эфире белорусских телеканалов) с учетом специфики практик видеоблогинга в социальной сети TikTok, позволит обеспечить оптимальное взаимодействие в координатах «редакция – контент – аудитория».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вартанова, Е. Л. Цифровой капитал как гибридный капитал: к вопросу о новых концепциях медиаисследований / Е. Л. Вартанова // Медиаальманах. – 2021. – № 4. – С. 8–19. – DOI: 10.30547/mediaalmanah.4.2021.819.

2. Степанов, В. А. Социальные медиа : учеб.-метод. пособие / В. А. Степанов. – Мн. : БГУ, 2020. – 115 с.
3. Градюшко, А. А. Платформизация в цифровой журналистике: новые стратегии медиапроизводства / А. А. Градюшко // Труды БГТУ. Серия 4, Принт- и медиатехнологии. – 2023. – № 1 (267). – С. 34–40.
4. Беларусь в цифрах : стат. справ. / отв. за выпуск Е. М. Палковская ; Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Мн., 2024. – 64 с.
5. Особенности трансформации информационного поля Республики Беларусь в современных условиях: социологический анализ / И. И. Бузовский [и др.]. – Мн. : Выш. шк., 2020. – 132 с.
6. Харитоновна, С. В. Информационные и медийные предпочтения современных подростков: информационный и методический аспект / С. В. Харитоновна // Журналістыка – 2023: стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 25-й Міжнар. навук.-практ. канф., Мінск, 22 лістап. 2023 г. / Беларус. дзярж. ун-т ; рэдкал.: А. В. Бяляеў (гал. рэд.) [і інш.]. – Мн. : БДУ, 2023. – С. 209–214.
7. Концепция национальной безопасности Республики Беларусь // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P924v0005> (дата обращения: 10.04.2025).
8. Чимаров, С. Ю. «ТикТок» – феномен социального онлайн-взаимодействия в контексте развития современных информационных технологий / С. Ю. Чимаров // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 70-1. – С. 60–62.
9. Градюшко, А. А. Платформы Instagram и ТикТок в цифровом пространстве: сравнительный аспект / А. А. Градюшко // Труды БГТУ. Серия 4, Принт- и медиатехнологии. – 2021. – № 1 (243). – С. 12–19.

REFERENCES

1. Vartanova, E. L. Tsifrovoi kapital kak gibridnyi kapital: k voprosu o novykh kontseptsiyakh mediaissledovaniy / E. L. Vartanova // Mediaal'manakh. – 2021. – № 4. – S. 8–19. – DOI: 10.30547/mediaalmanah.4.2021.819.
2. Stepanov, V. A. Sotsial'nye media : ucheb.-metod. posobie / V. A. Stepanov. – Mн. : BGU, 2020. – 115 s.
3. Gradyushko, A. A. Platformizatsiya v tsifrovoy zhurnalistike: novye strategii mediaproizvodstva / A. A. Gradyushko // Trudy BGTU. Seriya 4, Print- i mediatekhnologii. – 2023. – № 1 (267). – S. 34–40.
4. Belarus' v tsifrakh : stat. sprav. / otv. za vypusk E. M. Palkovskaya ; Natsional'nyi statisticheskii komitet Respubliki Belarus'. – Mн., 2024. – 64 s.
5. Osobennosti transformatsii informatsionnogo polya Respubliki Belarus' v sovremennykh usloviyakh: sotsiologicheskii analiz / I. I. Buzovskii [i dr.]. – Mн. : Vysh. shk., 2020. – 132 s.
6. Kharitonova, S. V. Informatsionnye i mediinye predpochteniya sovremennykh podrostkov: informatsionnyi i metodicheskii aspekt / S. V. Kharitonova // Zhurnalistyka – 2023: stan, problemy i perspektyvy : materyyaly 25-i Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., Minsk, 22 listap. 2023 g. / Belarus. dzyarzh. un-t ; redkal.: A. V. Byalyaeu (gal. red.) [i insh.]. – Mн. : BDU, 2023. – S. 209–214.
7. Kontseptsiya natsional'noi bezopasnosti Respubliki Belarus' // Natsional'nyi pravovoi Internet-portal Respubliki Belarus'. – URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P924v0005> (data obrashcheniya: 10.04.2025).
8. Chimarov, S. Yu. «TikTok» – fenomen sotsial'nogo onlain-vzaimodeistviya v kontekste razvitiya sovremennykh informatsionnykh tekhnologii / S. Yu. Chimarov // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. – 2021. – № 70-1. – S. 60–62.
9. Gradyushko, A. A. Platformy Instagram i TikTok v tsifrovom prostranstve: sravnitel'nyi aspekt / A. A. Gradyushko // Trudy BGTU. Seriya 4, Print- i mediatekhnologii. – 2021. – № 1 (243). – S. 12–19.

Марыя Уладзіміраўна Гуль

канд. філал. навук, дац., дац. каф. англійскай філалогіі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Maryia Hul

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

e-mail: boxformail35@mail.ru

**КУЛЬТУРНЫЯ КОДЫ Ё БЕЛАРУСКІХ І КІТАЙСКІХ ФРАЗЕАЛАГІЗМАХ
ВАЕННАЙ ТЭМАТЫКІ**

З мэтай вылучэння культурных кодаў супастаўляюцца беларускія і кітайскія ваенныя фразеалагізмы. На аснове аналізу 75 беларускіх і 68 кітайскіх адзінак выяўлена нацыянальна-культурная спецыфіка вербалізацыі ваенных паняццяў. Даследаванне паказвае, што для беларускай лінгвакультуры характэрная высокая частотнасць рэпрэзентацыі саматычнага кода, а для кітайскай – духоўнага і зааморфнага, што адлюстроўвае розныя падыходы да асэнсавання вайны і ваенных стратэгіяў.

Ключавыя словы: беларуская мова, кітайская мова, культурны код, лінгвакультуралогія, фразеалагізм.

Cultural Codes in Belarusian and Chinese Military Phraseological Units

In order to study cultural codes, Belarusian and Chinese military phraseological units are compared. Based on the analysis of 75 Belarusian and 68 Chinese units, the author reveals the national-cultural specifics of the verbalization of military concepts. The study demonstrates that Belarusian linguaculture is characterized by a high frequency of somatic code representation, while Chinese linguaculture predominantly features spiritual and zoomorphic codes, reflecting different approaches to conceptualizing war and military strategies.

Key words: the Belarusian language, the Chinese language, cultural code, linguacultural studies, phraseological unit.

Уводзіны

Сучаснасць характарызуецца развіццём глабалізацыйных працэсаў і паглыбленнем міжкультурных кантактаў, што абумоўлівае важнасць лінгвакультуралагічных даследаванняў. Іх значнасць не абмяжоўваецца толькі ўвагай да этнічнай спецыфікі – яны з'яўляюцца асновай для эфектыўнай міжкультурнай камунікацыі, дапамагаючы падтрымліваць дыялог паміж рознымі этнічнымі і культурнымі групамі.

Для паспяховага ўключэння ў полікультурнае асяроддзе неабходна ведаць і разумець культурныя коды. Беларуская ідэнтычнасць на працягу стагоддзяў фарміравалася ў складаных умовах супраціву і барацьбы, таму выяўляецца важным вывучыць, як барацьба з вонкавымі агрэсарамі, унутраныя канфлікты ўплывалі на вербалізацыю мадэлі адносін узаемнай варожасці.

Фарміраванне кітайскага менталітэту цесна звязана з барацьбой кітайскага народа супраць замежнай агрэсіі і ўнутранай дэспатыі.

Параўнанне кітайскай і беларускай лінгвакультур выклікае цікавасць, таму што абодва народы маюць багатую і трагічную ваенную гісторыю, але розныя культурна-цывілізацыйныя арыенціры.

Мэта гэтай работы – выяўленне культурных кодаў беларускай і кітайскай лінгвакультур, рэпрэзентаваных у фразеалагізмах ваеннай тэматыкі. Для дасягнення пастаўленай мэты неабходна вырашыць наступныя задачы:

1) вылучыць асноўныя культурныя коды, вербалізаваныя фразеалагізмамі даследаванай тэматыкі;

2) выявіць нацыянальна-культурную спецыфіку фразеалагізмаў ваеннай тэматыкі беларускай і кітайскай моў.

Матэрыялам для даследавання паслужылі 75 беларускіх фразеалагізмаў ваеннай сферы, выбраных са «Слоўніка фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава [1] і 68 кітайскіх фразеалагізмаў той жа тэматыкі, выбраных з выдання «Кітайско-русский фразеологический словарь» А. М. Готліба і Му Хуаіна [2].

Асноўная частка

Паняцце код прыйшло ў лінгвалогію з культуралагічных даследаванняў з семіётыкі, але першакрыніцай былі дакладныя навукі. Асноўныя паняцці тэорыі інфармацыі (*канал сувязі, код, наведамленне*) былі выкарыстаны для вырашэння шэрага семіётычных праблем. У семіётыцы тэрмін *код* абазначае адпаведнасць паміж планам выражэння і планам зместу знака, сімвала. Ю. М. Лотман бачыць розніцу паміж мовай і кодам у штучнасці і абумоўленасці апошняга; вучоны прыходзіць да высновы, што мова – гэта код плюс яго гісторыя [3, с. 15].

Але схематычнасць гэтага разумення вымагае далейшай дэталізацыі. В. У. Красных разумее код культуры як «сетку», якую культура «накідвае» на навакольны свет, катэгарызуе, структурыруе і ацэньвае яго. Коды культуры суадносяцца са старажытнымі архетыпічнымі ўяўленнямі чалавека. Коды культуры як феномен уласцівыя ўсяму чалавецтву, але іх удзельная вага ў кожнай культуры і метафары, у якіх яны рэалізуюцца, заўсёды нацыянальна дэтэрмінаваныя, за выключэннем некаторых базавых метафар [4, с. 232].

В. А. Маслава выкарыстоўвае іншую метафару: код – гэта глыбінная культурная прастора, але не «сетка», а «кантэйнер», у якім розныя сутнасці атрымліваюць розны культурны сэнс [5, с. 315].

Па сведчанні беларускага культуролога Я. У. Кузняцовай, у сучасных даследаваннях можна вылучыць два асноўныя тэарэтыка-метадалагічныя падыходы да вызначэння паняцця «культурны код» – прадметна-функцыянальны і праблемна-змястоўны [6, с. 79]. У межах першага падыходу (К. Леві-Строс; Г. А. Аванесава, І. А. Купцова і інш.) культурны код разумеецца як універсальныя сімвалы ці набор прадпісанняў, правіл, устаноў.

Я. У. Кузняцова сістэматызавала характэрныя прыкметы культурнага кода на аснове прац даследчыкаў, аб'яднаных праблемна-змястоўным падыходам (Р. Барт, С. М. Талстая, В. М. Тэлія і інш.): функцыянальнасць, вербальнасць ці невербальнасць, штучнасць, зашыфраванасць, сімвалічнасць [6, с. 80]. Я. У. Кузняцова дае наступную дэфініцыю: культурны код – гэта сістэма знакаў і сімвалаў, якая сфарміравалася ў канкрэтны гістарычны перыяд; якая ўтрымлівае ў зашыфраваным

выглядзе, вербальнай ці невербальнай форме сэнс і значэнне тых ці іншых культурных феноменаў, маральных арыенціраў, духоўных каштоўнасцей; адлюстроўвае структуру ментальнасці індывіда і выяўляецца на ўзроўні культурна-камунікатыўных практык [6, с. 80].

У кантэксце культуры В. М. Тэлія вылучае тры асноўныя пастулаты даследаванняў фразеалагізмаў:

1) большасць фразеалагічных адзінак валодаюць нацыянальна-культурнай своеасаблівасцю;

2) у калектыўнай памяці носбітаў мовы захоўваецца інтэртэкстуальная сувязь фразеалагізмаў з тым ці іншым кодам культуры, што праяўляецца ў здольнасці носбітаў мовы да культурнай рэфэрэнцы, якая пакідае след у культурнай канатацыі; менавіта культурная канатацыя забяспечвае ўзаемадзеянне розных семіётычных сістэм – мовы і культуры;

3) устойлівасць фразеалагізмаў звязана з іх уласцівасцю выступаць у якасці «канстант культуры», паўтаральнасць фразеалагізмаў садзейнічае міжпакаленнай трансляцыі культурных устаноў [7, с. 14].

В. М. Тэлія разумее код культуры як таксанамічны субстрат тэкстаў культуры. Гэты субстрат уяўляе сабой тую ці іншую сукупнасць акультураных уяўленняў аб карціне свету пэўнага соцыума – аб прыродных аб'ектах, артэфектах, з'явах, якія ўваходзяць у яе [7, с. 20].

У даследаваннях вылучаюцца наступныя коды культуры: саматычны, прасторавы, часавы, прадметны, біяморфны і духоўны [4, с. 233]; касмаганічны, саматычны, прасторавы, часавы, прадметны, зааморфны, прыродна-ландшафтны, архітэктурны, гастронамічны [5, с. 316].

Разгледзім базавыя коды культуры, вербалізаваныя ў кітайскіх ідыёмах. Кітайскія фразеалагізмы ваеннай тэматыкі звычайна камбінуюць культурныя коды, напрыклад, *暗渡陈仓 àn dù chén cāng* 'цішком у цемры перабрацца ў Чэньцан' вербалізуе тапаморфны (Чэньцан) і духоўны (падман як стратэгічная норма) коды; *甘败下风 gān bài xià fēng* 'прыняць паражэнне і ісці за ветрам' эксплікуе прыродна-ландшафтны (вечер) і духоўны (прыняцце паражэння) коды; *口中蚤虱 kǒu zhōng zǎo shī* 'блыха ў роце', слабы

праціўнік – зааморфны (энтымалагічны, блыха) і саматычны (рот) коды.

Большасць кітайскіх ваенных ідыём рэпрэзентуюць прадметны (19) і духоўны (17) коды, таксама шырока прадстаўлены антрапаморфны (10) і зааморфны (9) коды. Духоўны код разумеецца як унутраны суб'ектыўны код, які адлюстраваны ў мове ў выглядзе духоўных законаў і духоўных каштоўнасцей, а таксама маральных каштоўнасцей і эталонаў, выпрацаваных нацыяй у працэсе яе фарміравання [5, с. 317]. Кітайскія ідыёмы часта адлюстроўваюць ваенныя стратэгіі (暗渡陈仓 àn dù chén cāng 'цішком у цемры перабрацца ў Чэньцан', дабіцца мэты любымі шляхамі, 兵不厌诈 bīng bù yàn zhà 'падчас вайны не грэбуй хлуснёй'), каштоўнасці (патрыятызм, вернасць радзіме: 保国安民 bǎo guó ān mǐn 'абараніць дзяржаву, засцерагчы народ ад небяспекі'), ідэалы (百战百胜 bǎi zhàn bǎi shèng 'сто бітваў, сто перамог', разграміць усіх ворагаў). Ідыёма 暗渡陈仓 àn dù chén cāng уяўляе сабой знакавую для кітайскай культуры стратэгію, выкарыстаную імператарам Лю Банем (刘邦), заснавальнікам імперыі Хань, падчас вайны з дзяржавай Чу.

Прадметны код культуры звязаны з прадметамі, якімі карыстаецца чалавек. Намінацыі прадметаў, прадстаўленых у кітайскіх ваенных ідыёмах, можна падзяліць на некалькі тэматычных груп:

1) прадметы ваеннага быту:

а) зброя: 戟 jǐ 'алебарда', 剑 jiàn 'меч', 兵 bīng 'зброя', 斧钺 fǔ yuè 'баявая сякера', 箭 jiàn 'страла', 弩 nǔ 'арбалет';

б) часткі зброі: 针 zhēn 'вастрыё, іголка', 锋 fēng 'вастрыё дзіды, лязо мяча';

в) даспехі: 甲 jiǎ 'панцыр';

г) атрыбутыка: 帜 zhì 'сцяг';

2) прадметы быту: 箠 dān 'кошык', 壶 hú 'чайнік, гаршчок', 锁 suǒ 'замок', 钥 yào 'ключ', 鞭 biān 'бізун';

3) сельскагаспадарчыя прылады: 犁 lí 'саха';

4) прыродныя прадметы: 石 shí камень.

Прадметы могуць выступаць сімваламі мірнага жыцця (犁 lí 'саха') і вайны (剑 jiàn 'меч'): 铸剑为犁 zhù jiàn wéi lí 'пераплавіць мячы ў сохі', перайсці

ад ваенных дзеянняў да мірнага жыцця. Наўнасць прадметаў ваеннага побыту можа сведчыць аб гатоўнасці да баявых дзеянняў: 裹粮坐甲 guǒ liáng zuò jiǎ 'сабраў ежу, апрануў панцыр', гатовы да бою, 剑拔弩张 jiàn bá nǔ zhāng 'меч вынуты, цеціва (на арбалете) нацягнута', быць у поўнай баявой гатоўнасці. На аснове метафізічнага пераносу прадмет можа абзначыць уладальніка гэтага прадмета: 投鞭断流 tóu biān duàn liú 'калі кінуць бізуну, то перагародзяць раку', шмат коннікаў, вялікая армія. Прадметы могуць быць звязаны з пэўнымі звычкамі: 箠食壶浆 dān sì hú jiāng 'бамбукавыя кадкі, напоўненыя ежай, чайнікі, напоўненыя супам', сустракаць хлебам-соллю салдат-вызваліцелей.

Антрапаморфны культурны код азначае ацэньванне прадметаў і з'яў скрозь прызму якасцей і ўласцівасцей чалавека. Антрапаморфны код часта праяўляецца як разуменне рэчаіснасці ў форме ўвасаблення, базавым вобразам з'яўляецца чалавек.

Даследаваны код эксплікуецца ў семантыцы кітайскіх фразеалагізмаў з кампанентамі-антрапонімамі: уласнымі імёнамі ці агульнымі назоўнікамі, якія абазначаюць асобу. Так, у ідыёме 止戈为武 zhǐ gē wéi wǔ іерогліфы 止 і 戈 утвараюць імя 武 (У-ван), які палажыў канец міжусобіцам. Гэтая ідыёма мае значэнне 'слай ці яе дэманстрацыя прымусіць праціўніка здацца, сапраўдная сіла – без зброі'. Некаторыя фразеалагізмы не маюць у складзе антрапоніма, але з'яўляюцца адсылкай да легенды, звязанай з вядомай асобай. Напрыклад, фразеалагізм 七擒七纵 qī qín qī zòng 'сем разоў паланіць, сем разоў адпускаяць' адсылае да гісторыі кітайскага палкаводца, паэта і музыканта Чжугэ Ляна (诸葛亮), які сем разоў паланіў і адпускаяў правадыра паўднёвых плямёнаў.

Агульныя назоўнікі ў складзе ваенных фразеалагізмаў уключаюць назвы воінскіх званняў (兵 bīng 'салдат, воін', 将 jiàng 'генерал'), а таксама слова 寇 kòu 'бандыт, вораг'.

Зааморфны код культуры звязаны з ўяўленнямі аб жывёльным свеце. Рэпрэзентацыя зааморфнага кода вобразамі жывёл, птушак, насякомых паказвае ў першую чаргу на якасці і рысы характару чалавека,

асаблівасці яго паводзін у пэўных сітуацыях. У кітайскіх ваенных фразеалагізмах выкарыстоўваюцца тэрыялагічны падкод (养虎遗患 yǎng hǔ yí huàn ‘выгадаваць тыгра і наклікаць бяду’, заставіць недабітым смяротнага ворага, 为虎作长 wèi hǔ zuò chāng ‘служыць тыгру прывідам чалавека, якога ён з’еў’, дапамагаць ворагу, 两虎相斗 liǎng hǔ xiāng dòu ‘два тыгры б’юцца паміж сабой’, два моцныя праціўнікі змагаюцца і абсясьліваюць адзін аднаго, 虎斗龙争 hǔ dòu lóng zhēng ‘тыгры змагаюцца, драконы б’юцца’, жаркая сутычка, 归马放牛 guī mǎ fàng niú ‘вярнуць коней, вызваліць быкоў’, закончыць баявыя дзеянні); энтамалагічны падкод (口中蚤虱 kǒu zhōng zǎo shī ‘блыха ў роце’, слабы праціўнік, 尺蠖求伸 chǐ huò qiú shēn ‘вусень паўзе’, тактыка адыходу для далейшага наступлення), арніталагічны падкод (虫沙猿鹤 chóng shā yuán hè ‘насякомыя і пясок, малпы і жоравы’, воіны, якія загінулі ў бітве). Вобразы тыгра і дракона з’яўляюцца аднымі з самых старажытных у кітайскай міфалогіі. Вобраз тыгра сімвалізуе моц і гатоўнасць да абароны, дракон уасабляе боскую магутнасць.

Сярод беларускіх ваенных ідыём большасць рэпрэзентуюць саматычны (25), прадметны (23) і антрапаморфны (18) коды. Саматычны код – гэта сукупнасць назваў, якія абазначаюць цэла ці часткі цэла і іх характарыстыкі, а таксама паставы, жэсты і віды дзейнасці. Найбольш частотным саматычным кампанентам у беларускіх фразеалагізмах ваеннай тэматыкі з’яўляецца кроў.

Як мяркуе Дз. Б. Гудкоў, культурныя сэнсы саматычнага кампанента «кроў» могуць быць падзелены на тры цесна звязаныя палі як:

- 1) сімвал жыццёвай энергіі;
- 2) сімвал генетычнай сувязі;
- 3) носьбіт моцных пачуццяў і эмоцый [8, с. 15].

У беларускіх ваенных ідыёмах кроў выступае як носьбіт і крыніца жыццёвай энергіі: да апошняй кроплі крыві азначае ахварнасць, рашучасць змагацца, не шкадуючы свайго жыцця; сцяжаць кроўю (кывёй) мае значэнне ‘несці вялікія ахвяры ў вайне’. Фразеалагізмы рукі (на локаць) у крыві, заліць кывёю, купацца ў крыві, ліць кроў, напіцца крыві, утапіць у крыві

звязаны з жорсткасцю, бязлітаснасцю, гвалтам і забойствамі. Такім чынам, кроў асацыіруецца з базавай апазіцыяй «жыццё – смерць»; страціць кроў – гэта значыць страціць жыццё.

Іншыя саматычныя кампаненты (дыханне, галава) таксама могуць абазначаць жыццё: да апошняга дыхання (біцца, змагацца); класці (складаць) галаву (галовы) (гінуць у баі, ахвяраваць сабой); падстаўляць галаву пад кулі ‘рызыкаваць жыццём у баі’, паскручваць галовы ‘знішчыць, забіць каго-небудзь’.

У беларускіх ваенных фразеалагізмах рука можа абазначаць дзеянне (напрыклад, накладваць рукі ‘пазбаўляць жыцця, забіваць, знішчаць’); рука таксама выступае як неаддзельная частка цэла чалавека, замяшчае самога чалавека (гольыя рукі ‘хто-небудзь бяззбройны’). Лапатка, якая з’яўляецца часткай спіны, сімвалізуе слабасць, уразлівасць: класці на лапаткі.

Намінацыі прадметаў, прадстаўленых у беларускіх фразеалагізмах на ваенную тэматыку, можна падзяліць на некалькі тэматычных груп:

1) прадметы ваеннага быту: зброя, кап’ё, кінжал, куля, меч, нож, порах, ружжо;

2) рэчы: дарункі;

3) сельскагаспадарчыя прылады: арала;

4) прадметы адзення, часткі прадметаў адзення: берет, казырок, плашч.

Меч выступае як сімвал вайскавай улады. Меч таксама сімвалізуе падзел, раздзяленне, ён аддзяляе мір ад вайны, жыццё ад смерці: мячы скрыжоўваюцца (скрыжоўваліся) ‘пачынаюцца баі, паядынкі’.

Для беларускай фразеалогіі, як і для кітайскай, характэрна супрацьпастаўленне мірнага жыцця і вайны: перакаваць мячы на аралы. Зброя з’яўляецца сімвалам вайны: вастрыць зброю ‘рыхтавацца да ўзброенай барацьбы з кімсьці’. Нож асацыіруецца з варожасцю, з гатоўнасцю ўступіць у супрацьстаянне: на нажах ‘у рэзка варожых адносінах’, вастрыць (тачыць) нож ‘здумаць што-н. нядобрае супраць каго-н.’; раптоўны ўдар нажом гаворыць аб здрадзе: усадзіць нож у спіну.

Порах у беларускай лінгвакультуры можа азначаць дасведчанасць, вопытнасць у ваеннай справе: нюхаць порах ‘ваяваць, удзельнічаць у баі’; не нюхаць пораху мае супрацьлеглае значэнне.

У беларускіх ваенных фразеалагізмах прадметы адзення рэпрэзентуюць пэўныя роды войскаў (*блакітныя берэты* ‘дэсантнікі, воіны мабільных сіл у савецкім і сучасным беларускім войску’, *зялёныя берэты* ‘дэсантнікі, воіны мабільных сіл у войску ЗША’), а таксама сімвалізуюць ваенныя рытуалы (*браць пад казырок* ‘вітаць каго-н. па-ваеннаму, прыклаўшы руку да галаўнога ўбору’).

Антрапаморфны код у беларускіх ваенных ідыёмах эксплікуецца праз агульныя назоўнікі – назвы асоб (*паляванне на ведзьмаў* ‘вышукванне ўнутраных ворагаў’, *рыцар плашча і кінжала* ‘майстар тайных тэрарыстычных аперацый’, *царыца палёў* ‘пяхота’), праз зборныя назоўнікі: *пятая калона* ‘варожая агентура’.

Некаторыя даследчыкі ўслед за Р. Бартам вылучаюць акцыянальны код культуры, які найчасцей разумеецца як рэпрэзентацыя вобразаў той ці іншай дзейнасці чалавека. Беларускія фразеалагізмы ваеннай тэматыкі звязаны з вобразамі дзейнасці чалавека: *браць верх, браць з боем, даваць бой, з боем дабівацца, выводзіць (пускаць, спісваць) у расход, вяртацца ў строй, даваць адлуп, даваць здачы, даваць копаці, не даваць спуску, здаваць пазіцыі, выбываць са строю*.

У фразеалагізме *мамаева пабоішча* ‘вялікая сварка, бойка’ замацавана памяць пра Кулікоўскую бітву паміж рускім войскам і войскам Залатой Арды на чале з Мамаем, якая адбылася 8 верасня 1380 г.

У кітайскіх ваенных ідыёмах уяўленні аб моцы, ваяўнічасці, лютасці, як ужо было сказана, часта экспліцыруюцца праз вобразы тыгра і дракона (зааморфны культурны код), а энтамалагічны вобраз блыхі падкрэслівае слабасць праціўніка.

У беларускіх ваенных ідыёмах зааморфны код з’яўляецца менш частотным. Для беларускай лінгвакультуры больш характэрны вобраз каня: *на белым кані* ‘у выгадным становішчы, як пераможца’, *траянскі конь* ‘ашуканства, хітры падман’. Выкарыстоўваецца і арніталагічны падкод: *падсадная качка* ‘тайны агент, правакатар’.

Прадметны код шырока выкарыстоўваецца як у беларускіх, так і ў кітайскіх

фразеалагізмах на ваенную тэматыку, у абедзвюх лінгвакультурах уяўленні аб вайне, гатоўнасці біцца рэпрэзентуюцца праз вобразы зброі. Адметным з’яўляецца эксплікацыя ваенных рытуалаў, раздзялення на віды войскаў праз намінацыі адзення ў беларускай лінгвакультуры. Яшчэ адной яе асаблівасцю з’яўляецца высокая частотнасць беларускіх ваенных ідыём, якія рэпрэзентуюць жыццё праз саматычныя вобразы (*кроў, галава, дыханне*): *да апошняй кроплі крыві, да апошняга дыхання* (біцца, змагацца); *класці (складаць) галаву (галовы)*.

Сярод кітайскіх ваенных ідыём зафіксавана толькі адна з саматычным вобразам крыві: *兵不血刃 bīng bù xuè rèn* ‘клінок, чыё лязо не ведала крыві’, бяскроўная перамога, перамога без адзінага стрэлу. У кітайскай лінгвакультуры больш выяўлена тэндэнцыя да філасофскага асэнсавання каштоўнасцей (*保国安民 bǎo guó ān mǐn* ‘абараніць дзяржаву, засперагчы народ ад небяспекі’), ваенных стратэгий, апраўдання прымянення хітрых тактык на вайне: *暗渡陈仓 àn dù chén cāng* ‘цішком у цемры перабрацца ў Чэньцан’, *兵不厌诈 bīng bù yàn zhà* ‘падчас вайны не грэбуй хлуснёй’, *趁虚而入 chèn xū ér rù* ‘уварвацца, выкарыстаўшы слабасць’.

Духоўны код беларускай лінгвакультуры эксплікуецца праз наступныя ўстаноўкі: *выклікаць агонь на сябе, ляжачага не б’юць*.

Заклучэнне

Такім чынам, фразеалагізмы маюць вялікі патэнцыял для аб’ектывацыі культурных кодаў.

Вербалізацыя культурных кодаў праз ваенныя ідыёмы мае этнаспецыфічнасць. Выяўлена асіметрычнасць у рэпрэзентацыі ваенных устаноў, каштоўнасцей, вобразаў і стратэгий.

Колькасная асіметрычнасць праяўляецца ў больш высокай частотнасці саматычных фразеалагізмаў даследаванай тэматыкі ў беларускай лінгвакультуры; зааморфных і духоўных – у кітайскай.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў беларускай мовы / І. Я. Лепешаў. – Мн. : Беларус. Энцыкл. імя Петруся Броўкі, 2008. – у 2 т.
2. Готлиб, О. М. Китайско-русский фразеологический словарь / О. М. Готлиб, Му Хуаин. – 2-е изд., стер. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2019. – 596 с.
3. Лотман, Ю. М. Семіосфера / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство – СПб, 2000. – 704 с.
4. Красных, В. В. Этнопсихолінгвістыка і культуралогія : курс лекцый / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
5. Маслова, В. А. Духовный код в русской лингвокультуре / В. А. Маслова // *Chrześcijańskie dziedzictwo duchowe narodów słowiańskich. Język. Literatura. Kultura. Historia.* – Białystok, 2016. – Т. 1. – S. 315–324.
6. Кузнецова, Е. В. Культурный код в современном гуманитарном дискурсе. Язычество как первооснова культурного кода древних славян / Е. В. Кузнецова // *Беларуская думка.* – 2023. – № 4. – С. 79–85.
7. Телия, В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры / В. Н. Телия // *Фразеология в контексте культуры.* – М. : Яз. рус. культуры, 1999. – С. 13–24.
8. Гудков, Д. Б. «Кровь» в соматическом коде культуры (по данным русской фразеологии) / Д. Б. Гудков // *Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных [и др.].* – М. : МАКС Пресс, 2003. – С. 15–28.

REFERENCES

1. Lepeshau, I. Ya. Slounik frazealogizmau belaruskai movy / I. Ya. Lepeshau. – Mn. : Belaruc. Entsykl. imya Petrusya Brouki, 2008. – u 2 t.
2. Gotlib, O. M. Kitaisko-russkii frazeologicheskii slovar' / O. M. Gotlib, Mu Khuain. – 2-e izd., ster. – Irkutsk : Izd-vo IGU, 2019. – 596 s.
3. Lotman, Yu. M. Semiosfera / Yu. M. Lotman. – SPb. : Iskusstvo – SPB, 2000. – 704 s.
4. Krasnykh, V. V. Etnopsikholingvistika i kul'turologiya : kurs leksii / V. V. Krasnykh. – M. : Gnozis, 2002. – 284 s.
5. Maslova, V. A. Dukhovnyi kod v russkoi lingvokul'ture / V. A. Maslova // *Chrześcijańskie dziedzictwo duchowe narodów słowiańskich. Język. Literatura. Kultura. Historia.* – Białystok, 2016. – Т. 1. – S. 315–324.
6. Kuznetsova, E. V. Kul'turnyi kod v sovremennom gumanitarnom diskurse. Yazychestvo kak pervoosnova kul'turnogo koda drevnikh slavyan / E. V. Kuznetsova // *Belaruskaya dumka.* – 2023. – № 4. – S. 79–85.
7. Teliya, V. N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury / V. N. Teliya // *Frazeologiya v kontekste kul'tury.* – M. : Yaz. rus. kul'tury, 1999. – S. 13–24.
8. Gudkov, D. B. «Krov'» v somaticheskome kode kul'tury (po dannym russkoi frazeologii) / D. B. Gudkov // *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya : sb. st. / otv. red. V. V. Krasnykh [i dr.].* – M. : MAKS Press, 2003. – S. 15–28.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 20.10.2025

Вольга Мікалаеўна Кавальчук

канд. філал. навук, дац.,

дац. каф. беларускага і рускага літаратуразнаўства і журналістыкі

Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Volha Kavalchuk

Candidate of Philological Sciences, Associated Professor,

Associated Professor of the Department of Belarusian and Russian Literary Studies and Journalism

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: opushko@tut.by**СЭНСАВАЯ СПЕЦЫФІКА КАНЦЭПТАЎ І АРХЕТЫПАЎ
НАЦЫЯНАЛЬНАГА БЫЦЦЯ Ў П'ЕСЕ «ГАРПІІ» Ю. СТАНКЕВІЧА**

Міфалагічны складнік, актуалізаваны Ю. Станкевічам у п'есе «Гарпіі» праз шэраг адзінак (гарпіі, Фінэй, Янус), спалучаецца з гістарычнымі рэаліямі (партызанскі рух, лясныя схроны, радысткі, барацьба за незалежнасць і інш.) і ўзбагачаецца мантажам пазітыўных і негатыўных канатацый вядомых канцэптаў і, шырэй, архетыпаў (лес, дом, радзіма і інш.). Письменник металітаратурна падкрэслівае важнасць мінулага Беларусі для акрэслення яе будучыні, выкарыстоўваючы постмадэрнісцкія прыёмы іроніі, парушэння часапрасторы, інтэртэкстуальнасці і інш. Песімістычнае завяршэнне асноўнага сюжэта пераадольваецца ў канцы твора праз зварот да малітвы аб лепшым наперадзе.

Ключавыя словы: Ю. Станкевіч, канцэпты і архетыпы, п'еса, постмадэрнізм, драматургія, міфалогія, беларуская літаратура.

**Semantic Specificity of Concepts and Archetypes of National Being
in the Play «Harpies» by Yu. Stankevich**

The mythological component, actualized in the play «Harpies» by Yu. Stankevich, through a number of units (mountains, Phineus, Janus), it is combined with historical realities (partisan movement, forest caches, radio operators, struggle for independence, etc.) and enriched with a montage of positive and negative connotations of well-known concepts and, more broadly, archetypes (forest, home, Homeland, etc.). The writer emphasizes the importance of the past of Belarus in defining its future in a meta-literary way, using postmodernist techniques of irony, disruption of time and space, intertextuality, etc. The pessimistic conclusion of the main plot is overcome at the end of the work through a prayer for better things to come.

Key words: Yu. Stankevich, concepts and archetypes, play, postmodernism, drama, mythology, Belarusian literature.

Уводзіны

Юры Станкевіч (Георгій Васільевіч Харытановіч) – пісьменнік з няпростым лёсам, адзначаным рэпрэсіямі ў адносінах да яго бацькі, які адбываў пакаранне ў Карагандзінскім лагера па 58-м артыкуле. Сам аўтар бацькаў прысуд лічыў несправядлівым, рана пачаў працаваць, заняўшыся журналісцкай дзейнасцю, а пазней праявіўшы сябе і ў літаратуры. Пазіцыя нязгоды з няпраўдай стала важнай і ў творчым жыцці аўтара, аднак яго героі знайсці праўду часта не могуць. Нярэдка крытыка выказваецца пра прозу Ю. Станкевіча як пра песімістычную, постапакаліптычную, змрочную, але ў сутыкненні розных меркаванняў і поглядаў, ва ўзаемным нівеліраванні процілеглых варыянтаў выбару чалавека інтэнсіфікуецца філасофская заглыб-

ленасць мастацкага асэнсавання жыцця. Драматургія аўтара таксама адлюстроўвае неадназначнасць змештавага напаўнення твораў, асабліва тых, што больш яскрава дэманструюць постмадэрнісцкую паэтыку.

Мэта даследавання – вызначыць сэнсавую спецыфіку канцэптаў і архетыпаў нацыянальнага быцця ў п'есе «Гарпіі» Ю. Станкевіча, якая характарызуецца наватарскай інтэрпрэтацыяй традыцыйных тэм.

Асноўная частка

Постмадэрнісцкая паэтыка адчувальна рэалізавалася ў п'есах Ю. Станкевіча, сярод якіх вядомы «Шэва», «Армагедон-1985», «Гарпіі» і інш. Міфалагічны складнік у апошнім з названых твораў прасякнуты глыбокім сімвалізмам, што падкрэслена самім аўтарам у рэмарцы на пачатку п'есы:

«Як вядома з міфалогіі, гарпій было пяць. Па іншай версіі – дзве. Іх звалі Хутканогая, Змрочная. Антычны міф пераплятаецца ў драме з падзеямі параўнальна недалёкага мінулага» [1, с. 279]. Ю. Станкевіч не толькі рэгламентуе дзеянне ўнутры мастацкага свету твора (што звычайна робіцца аўтарам для драматургічнага тэксту), але і адразу дае ключ да асэнсавання спосабу канструявання гэтага тэксту. Акрамя выразнай металітаратурнасці адразу назіраем і іншую прыкмету постмадэрністычнай паэтыкі: гульні з чытачом.

Першым удакладненнем, якое дадзена ў п'есе пасля назвы, аказваецца забарона на спробу інтэрпрэтацыі тэксту: «Аўтар просіць не шукаць аналагаў краіны, у якой адбываюцца падзеі, а таксама сярод персанажаў» [1, с. 279]. Даючы падказку, як усё ж можна інтэрпрэтаваць п'есу, Ю. Станкевіч быццам падштурхоўвае чытача да парушэння першага наказу, таму што выкінуць думку пра магчымыя паралелі да рэчаіснасці, тым больш нядаўняй, цяпер значна больш складана. Такім чынам, першы інтэрпрэтацыйны ключ – міфалогія, другі – падзеі недалёкага мінулага. Важна падкрэсліць, што само дзеянне п'есы не ўтрымлівае згадак пра міфалогію і нават пра гарпій, пра іх гаворыцца толькі ў аўтарскіх рэмарках. Тым не менш у творы дзейнічаюць тры асобы, імёны якіх звязаны з гарпіямі: «Гарпіі – архаічныя далімпійскія босствы. Колькасць іх вагаецца прыкладна ад двух да пяці; выяўляюцца ў выглядзе крылатых дзікіх міксантрапічных істот – напаяўжанчын-напаяўпушак агіднага выгляду. Іх імёны: Аэла, Аэлопа, Падарга, Акіпетра, Келайна – паказваюць на сувязь са стыхіямі і змрокам ("Віхура", "Віхравістая", "Хутканогая", "Хуткая", "Змрочная"). У міфах яны прадстаўлены злоснымі выкрадальніцамі дзяцей і чалавечых душ (грэч. ἀρπάζω 'выкрадаю'), якія раптоўна налятаюць і гэтак жа раптоўна знікаюць, як вецер» [2].

Менавіта Хутканогая і Змрочная знаходзяцца ў спісе дзейных асоб п'есы з пачатку. З самога тэксту чытач даведваецца, што гэта псеўданімы радыстак, якія менавіта «прыляцелі»: «А прыляцелі яны мінулай ноччу. Іх скінулі на парашутах. Маладыя жанчыны, дзяўчаты. Аперацыя трымалася ў сакрэце, бо сам разумееш: ідзе вайна, і навокал поўна шпегай»

[1, с. 284–285]. У ваеннай рэчаіснасці, прадстаўленай аўтарам, такое цалкам мажліва, хоць антычныя імёны наўрад ці былі б выкарыстаны для канспірацыі. Супадае і колькасны паказчык, але ў ім бачыцца ўплыў постмадэрністычнай варыятыўнасці: спачатку невядома, колькі павінна быць радыстак, Цэнзар паведамляе Міралубу, што аперацыя рэалізавана, але не гаворыць пра тое, колькі радыстак было. Праз нейкі час абураны Міралюб раптам задае пытанне: «Але чаму іх, радыстак, дзве?» [1, с. 285]. Цэнзар не папраўляе яго, успрымаючы канкрэтызацыю лічбы чалавекам, які не ведаў пра дэталі аперацыі, як звычайную рэч, але ў адказе зноў падкрэслівае, што радыстак патэнцыяльна можа быць больш: «Твой атрад – не адзіны, дзе ёсць у іх неабходнасць. Але Фінэй пераправіць іх спачатку да нас. У яго на хутары ім небяспечна доўга знаходзіцца, сам разумееш. Ну і, пэўна, школа падрыхтоўкі іх, там, у Метраполіі, запрацавала на поўную сілу. Вось іх і пачалі скідваць пачкамі. Гэта гаворыць толькі пра адно – наша перамога блізкая» [1, с. 285].

Абсурднасць рэмаркі заключаецца ў сцвярдзенні неабходнасці большай колькасці радыстак, а разам з тым наяўнасці іх большай колькасці. Акрамя таго, дзве – гэта не «пачка», а значыць, і перамога не блізкая. Пазней у тэксце гаворыцца, што ў лес ужо дэсантавалі трох радыстак. Разам гэта магло б даць лічбу «пяць» па колькасці гарпій, якую часам падаюць розныя крыніцы, але высвятляецца, што адной з тых была Змрочная, і лічба зноў становіцца расплівістай. Аднак гэтая неакрэсленасць супадае з варыятыўнасцю ў антычных крыніцах. Знешнія характарыстыкі жаночых персанажаў спачатку здаюцца непадобнымі да гарпій, таму што яны маляюцца, хутчэй, прывабнымі, але некаторыя крыніцы згадваюць, што і гарпіі не адразу былі асэнсаваныя як жудасныя: «У ранніх крыніцах гарпій апісваюць як прыгожых маладых жанчын, якія ўвасабляюць штармавое надвор'е. З цягам часу яны пераўтварыліся ў агідных істот, якімі мы іх ведаем зараз» [3].

Аднак паводзіны міфічных істот заўсёды характарызаваліся адмоўна. І ў гэтым вызначальныя рысы і ўчынкі радыстак адпавядаюць ім. Аўтар адзначае такія якасці ў апісанні персанажаў ужо ў па-

чатку п'есы, а пасля чыгач можа ўбачыць, што яны кіруюцца пераважна інстынктамі і атрыманымі загадамі. Супадае і тое, што «гарпіі» маюць нявысветленае паходжанне. Ёсць розныя версіі, як з'явіліся міфічныя істоты, але іх спарадзілі не людзі. Радысткі ў п'есе некалькі разоў успамінаюць сваё дзедмаўскае мінулае, але кантэкст іх сталення заўсёды жорсткі. Аўтар быццам падкрэслівае, што вытокі герайн і іх прызначэнне песна спляліся з агіднымі абставінамі.

Згаданая асоба Фінэя таксама мае міфалагічнае паходжанне, звязанае з гарпіямі: «Фінэй быў жанаты на дачцэ Барэя Клеапатры, ад якой меў сыноў Плексіпа і Падыёна. Разыйшоўшыся з Клеапатрай, Фінэй ажаніўся на дачцэ Дардана Ідэі. Па паклёпе новай жонкі Фінэй асляпіў сыноў (варыянт: жорстка катаваў іх; Diod. IV 43). У якасці пакарання Зеўс асляпіў Фінэя (варыянт: гэта зрабіў Пасейдон...; Apollod. I 9, 21; III 15, 3). Багі наслалі на Фінэя крылатых гарпій, якія выкрадалі і забруджвалі яго ежу, і Фінэй мучыў пастаянны голад. Ад гарпій Фінэй збавілі арганаўты Зэт і Калаід (Барэады)» [4].

Стары Фінэй у п'есе Ю. Станкевіча жыве ў лесе і выконвае ролю сувязнога, але ён носіць хітон («Фінэй апранае хітон і адыходзіць» [1, с. 294]) і робіць выгляд, што сляпы. Можна лічыць, што гэта для канспірацыі, але і самі героі раз-пораз гавораць пра тое, што Фінэй насамрэч бачыць ці «паўсляпы». Акрамя таго, аўтар у адным з момантаў дыялогу дае зразумець, што лёс дзяцей Фінэя неадназначны, хоць прама пра яго сутнасць і не гаворыцца: «Нешта ты не ў гуморы, Фінэй. Хіба ўжо зусім не бачыш? Чаму табе дзеці не дапамагаюць? У цябе ёсць дзеці? *Фінэй*: Так. Зрок стаў горшы. Пакінулі б вы мяне ў спакоі – вайна не для мяне. Я стары і амаль сляпы. А дзеці гуляюць па свеце» [1, с. 303].

Аднак найбольшае падабенства да антычнага сюжэта назіраецца ў сцэне начлегу радыстак у Фінэя. Некаторыя крыніцы гавораць, што гарпіі забруджвалі ежу Фінэя ці забіралі яе, але ў п'есе Ю. Станкевіча не рэальны бруд выклікае агіду ў Фінэя, а размовы дзяўчат. Яны хцівыя не толькі да ежы. Інстынктыўны пачатак дубліруецца аўтарам у характарыстыцы палавой ненасытнасці. Іх дыялогі прасякнуты юрлівымі бруднымі жаданнямі, у якіх няма намёку на дзівочую сарамяжлівасць, і калі

ў пачатку Хутканогая яшчэ думае пра тое, каб Фінэй не пачуў іх размовы, то потым бачна, што гэта не з прычыны іншых поглядаў. Але грубасць, з якой жанчыны апісваюць сваё мінулае і патрэбы, не аднойчы выклікала адназначную агіду Фінэя, выказаную ў жорсткай форме: «*Змрочная*: А сувязнік малады? Калі ён з'явіцца? (*Звяртаючыся да сяброўкі*). Я – першая на секс-кантакт. *Фінэй* (*убок*): Цьфу-ты, сукі! (*Уголас*): Сюды ён не з'явіцца» [1, с. 293].

Матыў адбірання ежы, першасны для міфалагічнай крыніцы, выяўляецца аўтарам яшчэ больш блізка да арыгіналу ў паводзінах герайн: хоць яны і елі раней, адчування сытасці ў іх ніколі няма. Яны заўсёды ў пошуках ежы, і, калі Фінэй выходзіць з хутара, пачынаецца амаль дзікуства, апісанае ў рэмарцы аўтара, што быццам выводзіць дзеянне ў дадатковую плоскасць мастацкай прасторы: «Нейкі час радысткі шукаюць па хаце, каб што паесці, чуваць іх галасы. “Нічога няма? А ў яго пад ложкам, глядзела? Глядзела – няма”. Раптам адна з іх крычыць: “А гэта – што?” У яе руках пліткі шакаладу, якія яна, пэўна, выцягнула з мяшка адной з сябровак. Пачынаецца віск і ўсеагульная звалка. Сяброўкі гірчаць і рыкаюць адна на адну, як жывёлы. Шакалад вырываюць адна ў адной і прагна паядаюць. Урэшце ўсё імгненна з'ездзена» [1, с. 294]. Ва ўсёй моцы актуалізаваўся жывёльны міфалагічны складнік «гарпій» і іх мэта забраць ежу, да таго ж і колькасны паказчык зноў вагаецца: слова «ўсеагульная» не вельмі адпавядае дзвюм удзельніцам працэсу, а вось калі іх больш, гэта нагадвае стаю гарпій. Падобным чынам апісваецца і далейшы пошук ежы: «Сяброўкі паспешліва разыходзяцца па кутках. Яны то знікаюць з хаты, то зноў вяртаюцца ў яе. Раз-пораз чуюцца іх узбуджаныя галасы: нібы вывадак голодных лісіц рыскае ў пошуках пражытку. “Ты што знайшла?” – “А-а, вось яно!” – “Дай мне!” – “І мне, і мне!” Урэшце ўсе зноў збіраюцца ў хаце і пачынаюць паядаць тое, што расшукалі ў схованках Фінэя» [1, с. 294–295].

Дзяўчыны выконваюць міфалагічную функцыю гарпій: яны адбіраюць у Фінэя ўсю ежу. Параўнанне з цэлым вывадам лісіц (больш блізкім да нацыянальнай канцэптасферы) і займеннік «усе» падкрэслівае «стайнасць» істот. Тое, што гэтыя персанажы маюць складаную прыроду,

злучаную з нейкай іншай, падкрэслівае і сам Фінэй, калі расказвае Міралюбу і Цэнзару пра радыстак: «Жаруць, як не ў сябе» [1, с. 303]. Звычайны фразеалагізм набывае ў творы дадатковае вымярэнне. Асобныя дэталі таксама пашыраюць сімвалічную насычанасць п'есы: радысткі, як згадвалася раней, прыбылі з Метраполіі (з Усходу, Усходняй дзяржавы), а пра гарпій вядома наступнае: «Гарпій змяшчалі звычайна на Страфадскіх выспах у Эгейскім моры, пазней – разам з іншымі пачварамі ў аідзе» [2]. Вымалёўваецца паралель паміж мастацкай краінай, дзе існавала практыка калгасаў і прадстаўніком якой быў побач з радысткамі Цэнзар, і краінай памерлых. Супрацьстаяць яе прадстаўнікі і т. зв. «панам» з Захаду, і «тэўтам», успамінаючы якіх, Змрочная ўжывае слова «ахтунг» [1, с. 292], і тым тром персанажам, якія пададзены аўтарам з пазітыўнымі характарыстыкамі. Гэта Марка, Севярын і Янус – «гуды» па паходжанні. Чытач можа правесці паралелі самастойна.

Постмадэрністычны дыскурс гульні моўнымі адзінкамі праяўляецца ў творы не толькі ў тым, што спалучаюцца патэтычныя словы і лаянка, але і ў магчымасці простага запазычвання слова «гуд», якое можа перакладацца з англійскай мовы як «добры». Гэта прадстаўнікі мясцовага насельніцтва, якіх Цэнзар называе нацдэмамі, і яны намагаюцца бараніць уласны край ад трох названых вышэй сіл, у той час як кожная з іх супернічае з іншай і вядзе да выкаранення «гудаў».

Відавочны нацыянальна-гістарычны кампанент, на які намякаў аўтар у пачатку твора, але найбольш глыбокі архетыпічны ўзровень актуалізуецца ў п'есе праз спалучэнне мастацкай прасторы твора, сутнасці герояў і іх стаўлення да жыцця. Некалькі разоў падкрэслена, што дзеянне адбываецца ў лесе: і праз аўтарскую рэмарку ў пачатку твора («Бедны інтэр'ер зямлянак ды схронаў. Усё дзеянне адбываецца ў лесе ды ў жытле Фінэя, якое таксама знаходзіцца ў межах лесу» [1, с. 281]), і праз выказванні герояў (*Змрочная*: «І памятай – тут лес!» [1, с. 293], *Фінэй*: «Памятайце – вы ў лесе» [1, с. 294] і інш.). Лес – гэта адна з найбольш глыбокіх канцэптуальных адзінак, у якой могуць спалучацца і рысы хранатопу, і рысы архетыпу. Нацыянальна-гістарычны кампанент сэнсавага нападзен-

ня дадзенай адзінкі ў гэтым выпадку будзе весці да паралеляў з асвоенасцю сялян з лесам, нават пушчанскім (такое стаўленне мы можам бачыць у Севярына і Януса), а разам з тым з небяспекай, якая можа таіцца ў лесе, які супрацьпастаўляецца прывычнаму чалавечаму жытлу (падобнае адчуванне ёсць у Марка); а таксама з партызанскім рухам і супраціўленнем на тэрыторыі Беларусі.

Але кантэксты Антычнасці выводзяць сэнсы твора па-за межы нацыянальнага, і становіцца магчымай інтэртэкстуальная адсылка да «Боскай камедыі» Дантэ Аліг'еры, у якой герой «апынуўся ў змрочным лесе», пасля чаго меў магчымасць убачыць, ідучы з правадніком, іншы бок «жыцця», алегарычны, іншасветны. Роздум пра тое, якая будучыня і якія наступствы чакаюць людзей, наяўны экспліцытна і ў п'есе Ю. Станкевіча. Ён актуалізаваны і металітаратурна, калі персанажы Вядучых даюць сваю ацэнку сутнасці і перспектывам дзеяння і праз аўтарскія рэмаркі, і праз рэплікі герояў. Найбольш грунтоўная сувязь шматмернай адзінкі «лес» і канкрэтна-гістарычнага і агульначалавечага яе значэнняў прама падаецца ў рэпліках Міралюба і Цэнзара адпаведна:

«Ты б прагуляўся па лесе. Што – слаба? Пабачыў бы, калі б цябе не завалілі з-за якога куста ў першыя ж паўгадзіны, што там і навокал робіцца, якія сілы супрацьстаяць адна адной. У нас тут паўсюдна свая вайна! А ты – прышлы чалавек. Ты гэта не разумееш ці не хочаш зразумець свядома...

Ты мне пра лес кажаш. А ты хіба не бачыш, што само жыццё – лес, дзе ўсё кішыць гадамі і жарэ адно другое? А мы павінны ў гэтай душагубцы выжыць – так? І выжывем, бо за намі сілы Усходу і мудрасць Правадыра ўсіх народаў» [1, с. 308–309]. Такім чынам, жыццё атаясамліваецца з лесам, а лёс «краіны, у якой адбываюцца падзеі» [1, с. 279], – са спробай выжыць у ёй ці за кошт яе. Дадаткова гэта падкрэслена праз вобраз таго з герояў-гудаў, які таксама мае імя антычнага паходжання. Янус часта выклікае асацыяцыю з двудушнасцю, таму што міфалагічны Янус меў два (у некаторых крыніцах чатыры) абліччы. Але ў п'есе гэта той, хто кіруе іншымі гудамі і вядзе іх да вырашэння ключавых пытанняў, маючы лепшыя намеры. Ці

аўтар намякае на здрадніцкую пазіцыю Януса? Хутчэй за ўсё, наадварот: маецца на ўвазе больш глыбокі і пазітыўны патэнцыял гэтага персанажа. Янус – гэта «старажытнарымскі бог дзвярэй, уваходаў і выйсцяў, а таксама ўсякага пачатку (года, месяца, чалавечага жыцця), заступнік дарог і падарожнікаў... Духаблічнасць Януса тлумачылі тым, што дзверы вядуць і ўнутр, і за дом, а таксама тым, што яму вядома і мінулае, і будучыня...» Янус вырашаў пытанні вайны і міру» [5]. Такая сімволіка дае магчымасць зрабіць здагадку, што, калі гінуць «гуды», разам з імі гіне і лепшы пачатак, і магчымасць вырашыць пытанне вайны і міру, і асэнсаванне мінулага і будучыні. Застаецца ў жывых толькі Міралюб, імя якога становіцца прыкладам постмадэрнісцкай іроніі. Чорны гумар праяўляецца ў тым, што персанаж, які паходзіць таксама з «гудаў» і ў пэўных частках п'есы нават успамінае, што ён «той жа кроўі», найвышэйшай мэтай абраў уласную славу, і дзеля гэтага ён гатовы бачыць ворагаў ва ўсіх, хто па абставінах будзе «прыдатны» да збору неабходнай колькасці трупаў. Той, хто, згодна з імем, павінен любіць мір, апантаны дзікунскай ідэяй выкласці з мёртвых цел сваё імя. І таму ў канцы асноўнага дзеяння п'есы абсурд дасягае найвышэйшай кропкі: нават радыстка-гарпія губляецца перад чалавечай ачарсцвеласцю. А «гуд», які згубіў і паплечнікаў па справе (бо стаяў на баку Усходу), і прадстаўнікоў свайго народа, якім часам быццам і сімпатызаваў, паводзіць сябе прымітыўна-жывёльна: заўважае, што пайшоў снег (а гэта трэба, каб лепш было відаць зверху надпіс з трупаў), і гаворыць радыстыцы распрацаваць.

Міфалагемы злучаюцца ў паглыбленае асэнсаванне сутнасці жыцця. Чытач, нібы Дантэ, можа выйсці з «лесу» і зірнуць на яго звонку. Разам з персанажамі Вядучых ён назірае, як разбіраюцца дэкарацыі лесу і схронаў, і таму ён металітаратурна далучаецца да завяршэння твора, у якім псімістычны складнік дапаўняецца іншым. Спачатку Вядучыя выносяць прысуд мінуламу і цяперашняму, гавораць пра адказнасць саміх людзей, якія ахвяравалі не тым, чым варта было, і спадзяваліся на тых, хто быў таго не варты, памыляючыся ў розным: «Знішчыўшы сваіх лепшых сыноў і дачок, вы наклікалі Божы гнеў, і

цяпер кучы агіднага броду і гною ляжаць перад вашымі дамамі, сонца паліць іх, і нясцерпны смурод стаіць у паветры, з якога ў любы момант могуць зноў зляцець усюды існыя, пражэрлівыя Гарпіі» [1, с. 320]. Тое, чаго не хацелі «воі» з мінулага, усё ж рэалізавалася, закальцаваўшы кампазіцыю праз суаднесенасць з аўтарскай рэмаркай у пачатку п'есы (і таму твор можна і варта перачытваць не аднойчы, каб сэнсы постмадэрнісцкай мазаікай узаемна дапаўняліся), але Вядучыя працягваюць дадатковае дзеянне, таксама прасякнутае архетыпічным сімвалізмам: «Юнак бярэ анучу і сцірае ўсё напісанае, у тым ліку і слова “МІРАЛЮБ”. Піша зверху замест яго слова “ЭПІЛОГ”. Пераламвае на дзве часткі крэйд і аддае адну дзяўчыне» [1, с. 320].

Юнак і дзяўчына могуць канцэптually збліжацца з першалюдзьмі (калі не з тымі, якія былі некалі, то з новым пачаткам); замена слова – з заменай такіх «міралюбав», як у п'есе, іх эпілогам, заканчэннем; пераломленая крэйда падобная да паяднання праз прычашчэнне, якое разам з тым дае магчымасць пісаць новую гісторыю ці, прынамсі, прасіць у Бога ласкі для новага, светлага працягу гэтай гісторыі (і менавіта гэта робяць героі, праз радок запісваючы верш).

Заклучэнне

Такім чынам, сэнсавая спецыфіка канцэптаў і архетыпаў нацыянальнага быцця ў постмадэрнісцкай п'есе «Гарпіі» Ю. Станкевіча хоць і носіць апакаліптычны, нігелістычны, часам амаль упадніцкі характар, але паказвае пераадольванне самога сябе на ўзроўні канкрэтна-гістарычнага і агульначалавечага светапоглядных зместаў, што дазваляе гаварыць пра дадатковы аптымістычны складнік твора, пададзены праз постмадэрнісцкую паэтыку.

Аўтар спалучае міфалагічнае і гістарычнае, трагічнае і камічнае, высокае і нізкае. Рознаакіраваны адзінкі суіснуюць і па законах логікі, і ў сінтэтычным абсурдзе, які экзістэнцыйна паглыбляе пачуццё безвыходнасці і разам з тым неабходнасці пошуку выйсця.

Наватарская інтэрпрэтацыя традыцыйных канцэптаў і архетыпаў (лес, вайна, сям'я, дом, жанчына, радзіма і інш.) у мантажнай тэхніцы дае выхад па-за межы звычайных пазітыўных канатацый і давод-

зіць неабходнасць пераасэнсавання мінулага шляху, каб папярэднія памылкі не

цыклізаваліся, а лепшы вопыт трансфармаваўся ў новы пачатак.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Станкевіч, Ю. Мільярд удараў : аповесці, апавяданні, п'еса / Ю. Станкевіч. – Мн. : Галіяфы, 2008. – 324 с.
2. Тахо-Годи, А. А. Гарпии / А. А. Тахо-Годи // Мифы народов мира. – URL: <https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=492283739> (дата звароту: 25.07.2025).
3. Miate, L. Гарпия / Liana Miate // Всемирная историческая энциклопедия. – URL: <https://www.worldhistory.org/trans/ru/1-18455> (дата звароту: 25.07.2025).
4. Ботвинник, М. Н. Финей / М. Н. Ботвинник // Мифы народов мира. – URL: <https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=492714391> (дата звароту: 25.07.2025).
5. Щеглов, Г. В. Янус // Мифологический словарь / Г. В. Щеглов, В. Арчер. – М. : АСТ : Астрель : Транзиткнига. – 2006. – URL: <https://antiquites.academic.ru/2287/Янус> (дата звароту: 25.07.2025).

REFERENCES

1. Stankevich, Yu. Mil'yard udarau : apovestsi, apavyadanni, p'esa / Yu. Stankevich. – Mн. : Galiyafy, 2008. – 324 s.
2. Takho-Godi, A. A. Garpii / A. A. Takho-Godi // Mify narodov mira. – URL: <https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=492283739> (data zvarotu: 25.07.2025).
3. Miate, L. Garpiya / Liana Miate // Vsemirnaya istoricheskaya entsiklopediya. – URL: <https://www.worldhistory.org/trans/ru/1-18455> (data zvarotu: 25.07.2025).
4. Botvinnik, M. N. Finei / M. N. Botvinnik // Mify narodov mira. – URL: <https://ancientrome.ru/dictio/article.htm?a=492714391> (data zvarotu: 25.07.2025).
5. Shcheglov, G. V. Yanus // Mifologicheskii slovar' / G. V. Shcheglov, V. Archer. – M. : AST : Astrel' : Tranzitkniga. – 2006. – URL: <https://antiquites.academic.ru/2287/Yanus> (data zvarotu: 25.07.2025).

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 30.07.2025

Юлія Сергеевна Косарева

аспірант 4-го года обучения каф. теоретического и белорусского литературоведения
Белорусского государственного университета

Yuliya Kosareva

4-th Year Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Belarusian Literary Studies
of Belarusian State University
e-mail: yu.s.kosareva@gmail.com

МЕТАЖАНРОВАЯ ПРИРОДА ФЭНТЕЗИ

Проводится анализ теоретических аспектов понятия «метажанр» и его особенностей. Методологической основой исследования являются работы Т. И. Хоруженко и О. С. Наумчик. Рассматриваются произведения разных видов искусства, которые служат подтверждением метажанровой природы фэнтези. Выделены ключевые характеристики фэнтези как метажанра, которые заключаются в общем наджанровом принципе, организации пространства-времени, миромоделировании и ориентированности на запрос общества.

Ключевые слова: вторичная реальность, метажанр, фэнтези.

Meta-Genre Nature of Fantasy

The article analyzes the theoretical aspects of the concept of «meta-genre» and its features. The methodological basis of this study is the works of T. I. Khoruzhenko and O. S. Naumchik. Works of different types of art are considered, which serve as confirmation of the meta-genre nature of fantasy. The author of the proposed main characteristics of fantasy as a meta-genre, which consist of a general supra-genre principle, the organization of space – time, division of the world and orientation towards society.

Key words: fantasy, meta-genre, secondary reality.

Введение

Фэнтези как особый жанр в системе фантастической литературы начал складываться на рубеже XIX–XX вв. и за последние полвека вышел за пределы литературы, получив развитие в кинематографе, видеоиграх, изобразительном искусстве.

В настоящее время в научной среде существует несколько точек зрения на вопрос о сущности фэнтези. Некоторые исследователи называют его направлением и разновидностью фантастики (В. Л. Гопман, Д. А. Батурич, В. С. Толкачева, А. А. Демисинова, М. А. Галкина), художественным направлением (С. В. Шамякина), мультижанровым явлением (И. Д. Винтерле), метажанром (Т. И. Хоруженко, О. С. Наумчик, Н. Иванова, О. Рыжченко).

Новизна статьи заключается в анализе эволюции природы фэнтези, его ключевых особенностей и характеризующих это явление как метажанр, где его мета-

жанровая сущность находит проявление в разных видах искусства.

От жанра к метажанру

Многие исследователи считают фэнтези особым жанром, в частности жанром фантастической литературы, поскольку фэнтези как явление вышло из фантастики.

В. С. Толкачева, делая теоретический обзор, говорит о том, что фэнтези правомерно назвать направлением фантастической литературы [1, с. 172].

С. В. Шамякина выдвигает идею, что «в широком плане фэнтези является художественным направлением, в узком – литературным жанром и в самом узком – жанровой формой романа» [2, с. 112].

В свою очередь, И. Д. Винтерле склонна отнести фэнтези к мультижанровому явлению, т. к. в настоящее время фэнтези – это не только литература, но и мультимедийные произведения [3].

Схожее определение, только в концепции фэнтези как метажанра, дает Т. И. Хоруженко. В своей диссертации она пишет: «Фэнтези – это не только жанр художественной литературы, но и кинофильмов, а также компьютерных игр» [4, с. 12].

Научный руководитель – Славяна Вячеславовна Шамякина, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теоретического и белорусского литературоведения Белорусского государственного университета

И далее: «Фэнтези – это жанр, характерный не только для литературы, но и для современной массовой культуры в целом» [4, с. 13]. Она также отмечает, что «на данный момент ведется не только экранизация уже написанных фэнтези-произведений, но и создание собственно кинофильмов и RPG по канонам, заданным литературным жанром, т. е. начинается формирование собственно метажанра» [5, с. 110].

С точки зрения Т. И. Хоруженко, под метажанром понимается «общая художественная структура группы текстов, которая характеризуется рядом обязательных устойчивых элементов поэтики и при этом отвечает массовому запросу общества на данном историческом этапе» [4, с. 13].

О. С. Наумчик в своей диссертации также относит фэнтези к категории метажанра, которому предлагает следующую трактовку: «Наджанровая историко-типологическая группа, в которую входят произведения разных видов искусства, характеризующиеся синтетической, синкретической, гибридной природой и выстроенные на основе общего принципа конструирования картины мира. Метажанр объединяет художественные произведения со сходными структурно-семантическими признаками, отражающими константы сознания и культуры в определенный исторический период» [6, с. 28].

Вопросами определения понятия «метажанр» занимались также Р. С. Спивак, Е. Я. Бурлина, Н. Лейдерман, Ю. С. Подлубнова, Г. К. Вагнер. Стоит отметить основные формулировки, предложенные этими исследователями, поскольку они являются базисом для построения гипотез относительно возможности отнесения фэнтези к метажанру.

В частности, Р. С. Спивак пишет: «Под метажанром понимается нейтральная по отношению к литературному роду устойчивая межисторическая структура, являющаяся инвариантом ряда исторически сложившихся жанровых образований, объединенных в качестве предмета художественного изображения мира и человека в аспекте соотношения индивидуального и внеличного» [7, с. 6].

Вслед за ней Е. А. Бурлина понимает метажанр как «некий абстрактный, универсальный принцип, просматривающийся в постройке жанров разных видов искусств

на данном историческом этапе» [8, с. 43] и как «способ функционирования метода в культуре, когда опыт усваивается не через строгий количественно-качественный канон, не через жестко определенные признаки произведения, а через концептуальную позицию, через общие пространственно-временные отношения» [8, с. 45].

Н. Лейдерман, рассматривая понятие «метажанр», приравнивает его к «старшим жанрам» (по терминологии Ю. Н. Тынянова) и, анализируя лирические жанры, пишет следующее: «Коль скоро речь идет о сообществе жанров, то и искать основания их стяжения в “гнездо” (“семью”) следует именно в типологически родственных жанрообразующих принципах, т. е. принципах созидания миробраза. Осуществляя эту задачу, исследователю следует избегать как чрезмерного абстрагирования, так и чрезмерной дифференциации» [9, с. 328]. И далее: «Метажанры, которые зарождаются и развиваются в литературе Нового времени, это не “наджанры”, не “внежанры”, а союзы, куда втягиваются родственные по пафосу и миромоделирующей структуре известные уже “младшие жанры”» [9, с. 372].

В своей диссертации Ю. С. Подлубнова, подчеркивая специфику феномена метажанра, пишет, что он «отличается от жанра внеродовой направленностью, более долгой, интенсивной жизнью в рамках определенной культуры» [10, с. 10]. Она также отмечает, что «помимо внеродовой направленности метажанр отличает стремление выйти за рамки литературного пространства в иную, более широкую систему координат» [11].

Г. К. Вагнер, исследователь древнерусского искусства, считает, что метажанр «уже выходит за рамки жанра как такового». Он пишет: «Правильнее, может быть, называть его “общим жанровым духом” искусства, или “духом жанровой системы”, понимая под этим некую равнодействующую всех жанров эпохи, окрашиваемую не столько господствующим жанром, сколько господствующей жанровой тенденцией. “Дух жанровой системы” должен подводить нас к пониманию общего стилистического направления искусства эпохи» [12, с. 139].

Следовательно, основными характеристиками метажанра являются:

1) наджанровый принцип, который объединяет произведения разных видов искусства;

2) общая организация пространственно-временных отношений и миромоделирования;

3) ориентированность на запрос общества в определенный исторический период.

Наджанровость фэнтези выражается в первую очередь в универсальной системе образов и мифопоэтике. Именно архетипы и мифы являются основополагающим структурным элементом фэнтези, который обнаруживается во всех видах искусства начиная от литературы и заканчивая живописью. На наш взгляд, именно мифопоэтичность является ключевой составляющей, на которой основываются последующие характеристики.

Конструирование пространства-времени в фэнтези базируется на мифологических законах. Важную роль играет центр мира и особые сакральные «точки»: города, горы и т. д. Время в произведениях нелинейно и имеет искаженную структуру. Именно смена линий повествования задает динамический характер произведения. В фэнтези элементом перехода в другую реальность, в которой время течет иным образом, чаще является «дверь, волшебный предмет и волшебный помощник (посланник)» [13, с. 143]. Особенности миромоделирования в жанре фэнтези во многом определяются наличием магии. Она выступает как иномирная сила, пронизывающая авторскую реальность, задающая свои правила, являясь зачастую аналогом науки во вторичном мире. Магия может выступать и как философская категория, которая предлагает реципиенту порассуждать о ней как о выражении власти или знания (здесь проявляется рефлексивная функция фэнтези). Магическое является также движущей силой сюжета (например, поиск артефактов или сверхъестественных способностей). Кроме того, важным критерием миромоделирования является создание убедительности вторичной реальности: ее географии, истории, культуры, религиозного и духовного наполнения.

Наконец, актуальность фэнтези как литературного жанра и распространение его признаков на другие виды искусства связано в большой степени с эскапизмом

как возможностью «убежать» от проблем и оказаться в условно безопасном вторичном мире. Еще одним показателем, который отмечает в своей статье С. В. Шамякина, является активизация мифологического типа мышления: «В последние десятилетия явственно гораздо большее число людей стало интересоваться религией, магией, астрологией и т. д. – все эти явления имеют в своей основе мифологический тип мышления. И с ним же связан жанр фэнтези» [14, с. 201].

Следующей причиной популярности фэнтези является, на наш взгляд, создание разнообразных мультивселенных. Такое многообразие миров помогает воспринимающему субъекту найти свое виртуальное место, перенести себя из «серой» окружающей действительности в мир более глубокий и яркий, наполненный различными чудесами, недоступными здесь.

В настольных ролевых играх такое погружение во вторичную реальность дает возможность «примерить» на себя роль какого-либо героя, «воплотиться» в иной личности. Такое «перевоплощение» позволяет реципиентам исследовать и развивать определенные личностные черты и взгляды на события, скрытые от них или невидимые в реальном мире. Вместе с тем, как писал Б. Аттебери, фэнтези укрепляет понимание нашего мира и использует законы вторичной реальности, чтобы постулировать скрытые принципы, на которых может базироваться и наш мир [15, с. 36].

Наконец, в настоящее время «стирается» грань между автором и аудиторией. Люди становятся соавторами и вступают в сотворчество, порождая новые сюжеты и реальности (будь то фанфикшн или совместная история, создаваемая в ходе ролевых игр).

Фэнтези, проделав долгий путь развития, в наше время вышло за рамки узкого понятия «жанр» и может быть причислено к метажанрам. Фэнтези обладает узнаваемыми чертами, которые являются общими для разных видов искусства. Так, в культурном пространстве фэнтези свойственно проявление какого-либо из поджанров (эпическое, темное, городское), мифологическая образность и насыщенность магией, множественность миров, общие темы (путешествие («квест»), инициация, борьба противоположностей, судьба

и выбор и т. д.). В кинематографе и компьютерной игровой индустрии создаются отдельные самостоятельные произведения по параметрам, которые свойственны литературе фэнтези, а также адаптации уже известных произведений. Например, знаменитая трилогия П. Джексона «Властелин Колец», «Игра престолов», «Тень и кость» – в киноиндустрии; *The Elder Scrolls V, Dark Souls, The Witcher* – в видеоиграх. Многие критикуют видеоигры, в основном ссылаясь на то, что они развивают агрессивное поведение, мешают социализации и в принципе не могут выступать формой искусства, однако в настоящее время игровая индустрия шагнула далеко вперед. Что касается фэнтезийных миров, то для игры важна не столько механика прохождения («квест»), развитие персонажа и т. д., как это было изначально, сколько разворачивание сюжета, вариативность выбора и множественность нарратива. Компьютерные игры теперь включают в себя и сложное визуальное изображение авторского мира, и разнообразное музыкальное сопровождение. Они представляют собой своеобразную «книгу», которую «читает» пользователь, при этом имея значительное влияние на развитие сюжета. В связи с этим, как предполагает Дж. Кук, видеоигры обладают большим потенциалом погружения, чем другие виды искусств [16, с. 220].

Далее стоит коснуться настольных ролевых игр и упомянуть знаменитые *Dungeons & Dragons, Pathfinder* и *World of Darkness*. Отдельно нужно отметить роль *Dungeons & Dragons* в развитии жанра фэнтези, поскольку она стала широкой площадкой для вдохновения многих писателей и художников. Именно *Dungeons & Dragons* в конце XX в. дала серьезный толчок развитию фэнтези как явления. Так называемые «игры живого действия» стали импульсом для создания многочисленных авторских вселенных не только в литературе,

фанфикшн, но и в кинематографе и визуальных искусствах. В своей выпускной работе А. Путнам, выпускница Орегонского университета, отметила и аргументировала значимость *Dungeons & Dragons* в развитии фэнтези [18, с. 10].

В свою очередь, Р. Ву подчеркивал ту особенность настольных ролевых игр, что они не являются соревновательными и вместо удовлетворения от победы предлагают погружение в жанровые миры, воплощенные фантазией [17, с. 280].

Исследуя влияние феномена фэнтези, стоит упомянуть графический роман «Элрик», созданный по мотивам произведений М. Муркока. В живописи и графическом искусстве в русле фэнтези известны работы Б. Вальехо, Дж. Брома, М. Уэллана, А. Финнстарк.

В сфере монументального искусства можно упомянуть фэнтези-скульптуры английской мастерской *Fairies and Fantasy Crafts*, а также Э. Джуэтт.

В музыке наиболее яркими примерами фэнтези являются произведения групп «Эпидемия», «Blind Guardian», «Twilight Force»; известна театральная постановка фэнтези-мюзикла «Последнее желание» по мотивам цикла «Dragonlance».

Заключение

Таким образом, фэнтези как явление вышло за пределы литературного жанра, став феноменом, объединившим под общим началом множество видов искусства.

Ключевыми особенностями фэнтези-произведений являются их эскапистская направленность и рефлексия, мифологизм, символизм и магические черты, противодействие разнонаправленных сил и логичность вторичного мира. В настоящее время фэнтези представляет собой универсальный код, проникший в культурное поле и оказавший влияние на творчество множества людей в разных странах мира.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Толкачева, В. С. Фэнтези: жанр или литературное направление? / В. С. Толкачева // Известия ВГПУ. – 2010. – № 10. – С. 169–172.
2. Шамякіна, С. В. *Verbo tenus* / С. В. Шамякіна. – Мн. : РІВШ БДУ, 2003. – 129 с.
3. Винтерле, И. Д. Современное фэнтези как мультижанровое культурное явление / И. Д. Винтерле // Вестник ННГУ. – 2011. – № 6–2. – С. 93–96.

4. Хоруженко, Т. И. Русское фэнтези: на пути к метажанру : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Хоруженко Татьяна Игоревна ; Урал. федер. ун-т им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2015. – 217 л.
5. Хоруженко, Т. И. Путь фэнтези: от жанра к метажанру / Т. И. Хоруженко // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (32). – С. 107–111.
6. Наумчик, О. С. Миromоделирующие функции игры в художественной системе английского фэнтези : дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.03 / Наумчик Ольга Сергеевна ; Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. – Н. Новгород, 2020. – 395 л.
7. Спивак, Р. С. Небесный и земной Космос русской литературы конца XIX – начала XX века. Знаки и смыслы : моногр. / Р. С. Спивак. – СПб. : Нестор-История. – 2020. – 380 с.
8. Бурлина, Е. Я. Культура и жанр. Методологические проблемы жанрообразования и жанрового синтеза / Е. Я. Бурлина. – Саратов, 1987. – 165 с.
9. Лейдерман, Н. Л. Теория жанра / Н. Л. Лейдерман. – Екатеринбург : УрГПУ, 2010. – 904 с.
10. Подлубнова, Ю. С. Метажанры в русской литературе 1920 – начала 1940-х годов: коммунистическая агиография и «европейская» сказка-аллегория : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01 / Подлубнова Юлия Сергеевна ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2005. – 219 с.
11. Подлубнова, Ю. С. Жанр и метажанр: к проблеме разграничения / Ю. С. Подлубнова // Сетевая словесность. – URL: <https://www.netslova.ru/podlubnova/meta.html> (дата обращения: 13.08.2025).
12. Вагнер, Г. К. Проблема жанров в древнерусском искусстве / Г. К. Вагнер. – М. : Искусство, 1974. – 267 с.
13. Nikolajeva, M. Fairy Tale and Fantasy: from Archaic to Postmodern / M. Nikolajeva // *Marvels & Tales*. – Vol. 17, nr 1. – 2003. – P. 138–156.
14. Шамякина, С. В. Причины популярности жанра фэнтези на рубеже столетий / С. В. Шамякина // Русская и белорусская литература на рубеже XX–XXI веков : сб. науч. ст. – Мн. : РИВШ, 2014. – С. 199–204.
15. Attebery, B. The Fantasy Tradition in American Literature / B. Attebery. – Indiana : Indiana University Press, 1980. – 224 p.
16. Cook, J. Sonic Medievalism, World Building, and Cultural Identity in Fantasy Video Games / J. Cook // *Studies in Medievalism XXIX: Politics and Medievalism (Studies)*. *Studies in Medievalism*. – Boydell & Brewer, 2020. – P. 217–238.
17. Vu, R. Fantasy After Representation: D&D, Game of Thrones, and Postmodern World-Building / R. Vu. – *Extrapolation*. – 2017. – Vol. 58, nr 2–3. – P. 273–301.
18. Putnam, A. Dungeons and Dragons: Altering the Course of The Fantasy Genre / A. Putnam // *Scholars' Bank*. – URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/c915b881-85b8-4948-86c1-d29cbc5eadcc/content> (date of access: 08.08.2025).

REFERENCES

1. Tolkacheva, V. S. Fentezi: zhanr ili literaturnoe napravlenie? / V. S. Tolkacheva // *Izvestiya VGPU*. – 2010. – № 10. – S. 169–172.
2. Shamyakina, S. V. Verbo tenus / S. V. Shamyakina. – Мн. : RIVSh BDU, 2003. – 129 s.
3. Vinterle, I. D. Sovremennoe fentezi kak mul'tizhanrovoe kul'turnoe yavlenie / I. D. Vinterle // *Vestnik NNGU*. – 2011. – № 6–2. – S. 93–96.
4. Khoruzhenko, T. I. Russkoe fentezi: na puti k metazhanru : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01 / Khoruzhenko Tat'yana Igorevna ; Ural. feder. un-t im. pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'tsina. – Ekaterinburg, 2015. – 217 l.
5. Khoruzhenko, T. I. Put' fentezi: ot zhanra k metazhanru / T. I. Khoruzhenko // *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2014. – № 5 (32). – S. 107–111.
6. Naumchik, O. S. Miromodeliruyushchie funktsii igry v khudozhestvennoi sisteme angliiskogo fentezi : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.03 / Naumchik Ol'ga Sergeevna ; Nats. issled. Nizhegor. gos. un-t im. N. I. Lobachevskogo. – N. Novgorod, 2020. – 395 s.
7. Spivak, R. S. Nebesnyi i zemnoi Kosmos russkoi literatury kontsa XIX – nachala XX veka. Znaki i smysly : monogr. / R. S. Spivak. – SPb. : Nestor-Istoriya. – 2020. – 380 s.

8. Burlina, E. Ya. Kul'tura i zhanr. Metodologicheskie problemy zhanroobrazovaniya i zhanrovogo sinteza / E. Ya. Burlina. – Saratov, 1987. – 165 s.
9. Leiderman, N. L. Teoriya zhanra / N. L. Leiderman. – Ekaterinburg : URGPU, 2010. – 904 s.
10. Podlubnova, Yu. S. Metazhanry v russkoi literature 1920 – nachala 1940-kh godov: kommunisticheskaya agiografiya i «evropeiskaya» skazka-allegoriya : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01 / Podlubnova Yuliya Sergeevna ; Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo. – Ekaterinburg, 2005. – 219 l.
11. Podlubnova, Yu. S. Zhanr i metazhanr: k probleme razgranicheniya / Yu. S. Podlubnova // Setevaya slovesnost'. – URL: <https://www.netslova.ru/podlubnova/meta.html> (data obrashcheniya: 13.08.2025).
12. Vagner, G. K. Problema zhanrov v drevnerusskom iskusstve / G. K. Vagner. – M. : Iskusstvo, 1974. – 267 s.
13. Nikolajeva, M. Fairy Tale and Fantasy: from Archaic to Postmodern / M. Nikolajeva // *Marvels & Tales*. – Vol. 17, nr 1. – 2003. – P. 138–156.
14. Shamyakina, S. V. Prichiny populyarnosti zhanra fentezi na rubezhe stoletii / S. V. Shamyakina // *Russkaya i belorusskaya literatura na rubezhe XX–XXI vekov : sb. nauch. st.* – Mn. : RIVSh, 2014. – S. 199–204.
15. Attebery, B. The Fantasy Tradition in American Literature / B. Attebery. – Indiana : Indiana University Press, 1980. – 224 p.
16. Cook, J. Sonic Medievalism, World Building, and Cultural Identity in Fantasy Video Games / J. Cook // *Studies in Medievalism XXIX: Politics and Medievalism (Studies)*. *Studies in Medievalism*. – Boydell & Brewer, 2020. – P. 217–238.
17. Vu, R. Fantasy After Representation: D&D, Game of Thrones, and Postmodern World-Building / R. Vu. – *Extrapolation*. – 2017. – Vol. 58, nr 2–3. – P. 273–301.
18. Putnam, A. Dungeons and Dragons: Altering the Course of The Fantasy Genre / A. Putnam // *Scholars' Bank*. – URL: <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/c915b881-85b8-4948-86c1-d29cbc5eadcc/content> (date of access: 08.08.2025).

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.10.2025

Ала Яўгенаўна Леванюк

канд. філал. навук, дац., заг. каф. методык дашкольнай і пачатковай адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Ala Levanyuk

Candidate of Philological Science, Associate Professor,
Head of the Department of Methods of Preschool and Primary Education
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: levonyuk.alla@mail.ru

НАЦЫЯНАЛЬНАЯ АФАРЫСТЫКА ЯК КРЫНІЦА НАРОДНАЙ ПЕДАГОГІКІ

Нацыянальная педагогіка забяспечвае агульны духоўны прагрэс як асобы, канкрэтнага этнасу, так і чалавецтва ў цэлым. Адзначана, што ў розныя гістарычныя эпохі і пад уплывам разнастайных культурных, гістарычных і ўласна моўных фактараў узнікла цікавасць да ёмістага кароткага выражэння думкі – афарыстычнасці. Народная педагогіка таксама апераўруе шматлікімі народнымі афарызмамі – прыказкамі, якія дапамагаюць нам засвоіць і перадаць нашчадкам духоўныя скарбы народа. Абаснавана, што нацыянальная афарыстыка, да якой адносяцца і народныя, і літаратурныя афарызмы, з'яўляецца невычэрпнай крыніцай народнай педагогікі.

Ключавыя словы: носьбіт нацыянальнай культуры, нацыянальная афарыстыка, народная педагогіка, выхаванне, патрыятызм.

National Aphoristics as a Source Folk Pedagogy

National pedagogy ensures the overall spiritual progress of both the individual, a particular ethnic group, and humanity as a whole. It is noted that in different historical epochs and under the influence of various cultural, historical and linguistic factors, there was an interest in a succinct short expression of thought-aphorism. Folk pedagogy also uses numerous folk aphorisms-proverbs that help us assimilate and pass on to our descendants the spiritual treasures of the people. It is proved that national aphoristics, which includes both folk and literary aphorisms, is an inexhaustible source of folk pedagogy.

Key words: the bearer of national culture, national aphoristics, folk pedagogy, education, patriotism.

Уводзіны

Сёння, як, дарэчы, і заўсёды, востра стаіць пытанне выхавання нашай моладзі. І тут, як здаецца, усе сродкі добрыя. Адным з такіх сродкаў з'яўляецца народная педагогіка, якую мы можам вызначыць як адзін са складнікаў педагагічнай культуры. Народная педагогіка забяспечвае агульны духоўны прагрэс як асобы, канкрэтнага этнасу, так і чалавецтва ў цэлым.

Такія вучоныя, як Г. М. Філонаў, А. Ш. Гашымаў, А. Э. Ізмайлаў, К. Д. Ушынскі і інш., вызначалі народную педагогіку як сукупнасць назапашаных і правяраных на практыцы эмпірычных ведаў, уменняў і навыкаў, якія перадаюцца з пакалення ў пакаленне як вынік гістарычнага і сацыяльнага вопыту народа, пераважна ў вуснай форме.

Трэба адзначыць несумненную значнасць традыцый народнага выхавання для сучаснай педагагічнай навукі. Па-першае, не патрабуе доказу тое, што народная

педагогіка з'яўляецца падмуркам для развіцця педагагічнай навукі.

Па-другое, менавіта з узнікненнем адукацыйных устаноў, з развіццём навуковай педагогікі ўзбагачаецца педагагічны вопыт народаў. Як раз на аснове народнай педагогікі і педагагічнай навукі і склаўся нацыянальны ідэал носьбіта культуры.

Нацыянальная афарыстыка як невычэрпная крыніца народнай педагогікі

У народнай педагогіцы выдзеліліся наступныя накірункі выхавання: працоўнае, маральнае, разумовае, эстэтычнае, рэлігійнае, фізічнае. У сукупнасці яны і складаюць ідэал сучаснага чалавека, створаны намаганнямі ўсіх народаў, а ўяўленні пра ідэал кожнага асобнага народа ўжо ўвасоблены ў нацыянальных ідэалах выхавання, у этнічных маральных каштоўнасцях, задаваных у яго традыцыях і перадаваемых з пакалення ў пакаленне пры дапамозе абрадаў, звычаяў, твораў вуснай народнай творчасці і інш. [1, с. 15].

Мова ніколі не стаяла асобна ад выхавання. Менавіта дзякуючы слову перадаецца бяспэчны вопыт нашых продкаў, іх думкі, мары і ідэалы. У розныя гістарычныя эпохі і пад уплывам разнастайных культурных, гістарычных і ўласна моўных фактараў узнікла цікавасць да ёмістага краткага выражэння думкі, да яе афарыстычнасці. Народная педагогіка таксама аперыруе шматлікімі народнымі афарызмамі – прыказкамі, якія дапамагаюць нам засвоіць і перадаць нашчадкам духоўныя скарбы народа.

Народны вопыт, уасоблены ў гэтых сціслых шэдэўрах народнай творчасці, вельмі дакладна характарызуе рысы, звычкі і паводзіны беларуса: *Без гаспадара дом – сірата; Брахаць – не цэпам махаць; Бярэ не сіла, а смеласць; Век жыві – век вучыся; Гаспадар пачынае будавацца з гумна; Дзе госьць, там і бог ёсць; Добрага многа не бывае; Ехаўшы бачком, ні з кім не зачэпішся; Матчына слова ў пялёнкі кладзе і за труною ідзе; Праўда грубая, ды людзям любая* і інш.

Сапраўды, нацыянальная афарыстыка, да якой мы адносім і народныя, і літаратурныя афарызмы, з'яўляецца невычэрпнай крыніцай народнай педагогікі. У беларускай культуры ідэал носьбіта нацыянальнай культуры звязваецца перш за ўсё з працоўнай дзейнасцю, якая ў славян лічыцца галоўнай рысай духоўнасці чалавека. Менавіта дзякуючы працы ўзнікла прыкладное мастацтва, вусная народная творчасць, якія раскрывалі сутнасць працы, маральныя адносіны, па сутнасці, маральны кодэкс, які ўключаў любоў да працы, павагу да працаўніка, беражлівасць, акуратнасць. Узніклі рэлігія і міфалогія, якія дапамагаюць пераносіць цяжкасці працоўных дзён.

Праца для беларусаў – гэта першааснова жыцця. Мы з павагай адносімся да людзей працавітых і вельмі не любім гультаёў: *Самы лепшы лекар ад нуды – праца* (У. Шыцік); *Доўга чакаць вечара, калі ніякага занятку няма* (Л. Калюга); *Колькі навядумлівалі ад бяссонніцы / Розных парашкоў, пілюль і кропляў, / Забыўшыся пра верны сродак – працу* (М. Танк); *Трэба было б уставиць у ранішняю малітву словы: «Згінь навекі ўсё, што перашкаджае ў працы!»* (М. Танк); *Не кроч на сцежкі бакавыя – / Ямчэй сказаць, памени*

зрабіць, – / Бяры адказ сабе на шыю, / Не на сяброўскія гарбы (М. Лужанін); *Без мазаля чалавека спрадвеку / Не лічаць у нас, не завуць чалавекам* (М. Рудкоўскі); *Непрацавітым – капейка цана* (Д. Бічэль-Загнетава) і інш.

Партрэт носьбіта беларускай нацыянальнай культуры быў бы няпоўны без такой характарыстыкі, як патрыятызм, які мы разумеем як пачуццё любові і адданасці Радзіме, Айчыне, свайму народу, веру ў яго духоўныя магчымасці, гатоўнасць служыць інтарэсам Радзімы.

Радзіма – гэта гонар за сваіх продкаў, якія будавалі гэтае жыццё для нас, для таго, каб мы жылі пад мірным небам, якое яны перадалі нам для зберагання. Сапраўдны патрыёт заўсёды будзе працягваць традыцыі сваіх продкаў.

Радзіма – гэта неад'емная частка нашага жыцця. Калі ты не прайшоў міма дзіцяці, якое плача, старога чалавека, якому патрэбна дапамога, свайго суседа, ганарыцца сваёй сям'ёй і сваімі продкамі, любіш свой горад, шмкнешся зрабіць яго чысцейшым і прыгажэйшым, шануеш сваю Айчыну, то ты сапраўдны патрыёт.

Вельмі слушна падкрэсліваюць гэтыя тэзісы і нацыянальныя літаратурныя афарызмы: *Патрыятызм – гэта ўпрыгожанне Радзімы талентамі і справамі* (Г. Марчук); *Пытаешся, дзе радзіма? Дзе пахавана твая маці, там і радзіма* (Г. Марчук); *Каб зрабіць першы крок, / Патрэбна нам / Рука маці; / Каб, спатыкнуўшыся, / Зноўку падняцца – / Вера ў дарогу; / Каб адчуць цяпло сонца – / Дружба; / Каб не знаць адзіноцтва – Радзіма* (М. Танк); *Усё ж пазнаеш і па ўдарах сэрца, / Дзе наша, дзе чужая старана* (М. Танк); *Няма радней, чым родны кут* (П. Броўка); *Усе шляхі прыводзяць не да Рыма, / А да родных вербаў і бяроз* (У. Караткевіч); *Без радзімы народа няма, / Без народа няма радзімы* (Р. Барадулін); *Чым бліжэй родныя мясціны, тым болей кіслароду* (Л. Левановіч); *Калі ў чалавека выхавана любоў да Радзімы, ён паўсюль будзе памятаць пра свой абавязак перад ёй* (У. Колас) і інш.

Сапраўднага патрыёта не будзе без адданасці сваёй роднай мове. Любоў да роднай мовы – гэта тая бяздонная крыніца, з якой чалавек чэрпае ўсё сваё жыццё.

Як правільна заўважыў В. Ластоўскі, «мова – гэта той найкрапчэйшы вузел, які звязвае бацькоў з дзецьмі, людзей з людзьмі» [2, с. 34]. Народная педагогіка вялікую ўвагу надае выхаванню любові да свай нацыянальнай мовы. Гэтаму ж сугучны і нацыянальныя афарызмы: *Трэба, пакуль дзіце малое, вучыць яго гаварыць роднай мовай, шанавець гэту мову; трэба перасцярагаць, каб не перакручвалі яе чужымі словамі; трэба, каб маці няяла дзецям свае песні простыя, прывучала шанавець прадзедаўскія абычаі, – тады як сыноч твой вырасце і пойдзе ў чужыя людзі, нічым з душы яго не выб’юць любві да свайго роднага, і дзе б ён ні быў – хоць за морам, яго заўсёды пацягне сэрца ў свой куток, да сваіх бацькоў* (В. Ластоўскі); *Мова! Яна разам з сэрцам даецца кожнаму чалавеку пры з’яўленні яго на свет. І па тым, як гучыць твая мова, песня, можна дагадацца, і як жыве народ* (М. Танк); *Здрадзіў мове – здрадзіў продкам, / Будзеш век ваўком хадзіць* (К. Турко); *Не згаджуся, што родныя мовы луской / Былі на рыбіне чалавецтва* (Р. Барадулін); *На родных мовах – як аднолькава, / Як горка плачуць дзеці ўсе...* (В. Зуёнак); *Родная мова, хоць бедная мова, / Мілей найбагатшай чужой!* (Я. Купала); *Мова раскрывае чалавека да самага нутра* (У. Гніламёдаў); *Страціў слова, страціў спадчынае слова – / Штосьці страціў у душы абавязкова!* (Н. Гілевіч); *Мова – самы дарагі, самы каштоўны скарб у любога народа* (Н. Гілевіч); *Ад сэрца да сэрца – ці свята, ці будні – / Ідзі, мая мова, ідзі без прынукі!* (Н. Гілевіч) і інш.

Менавіта таму народная педагогіка вучыць паважаць Слова. Кніга – гэта не проста набор старонак з чорнымі літарамі. Яна з’яўляецца акном у свет ведаў, фантазіі і эмоцый. Кожная кніга на нашай паліцы адлюстроўвае нас саміх, нашы інтарэсы, мары і каштоўнасці. Таму «скажы мне, якія кнігі ў цябе на паліцы, і я скажу, хто ты». Кнігі вучаць вельмі важнаму – разуменню людзей, іх розных характараў і пачуццяў, дапамагаюць ацаніць гістарычную значнасць падзей і прасякнуцца глыбокімі думкамі і філасофіяй. Добрая кніга заўсёды натхняе нас на самаразвіццё і дасягненне новых вышынь. Яна можа стаць мудрым дарадцам і падказчыкам у складаных жыццёвых сітуацыях.

Нацыянальная афарыстыка змяшчае шмат выказванняў аб каштоўнасці Слова, кнігі ў нашым жыцці: *Лягчэй дабіцца, каб словы мелі бляск дарагога металу, але цяжэй – каб яны мелі яго і вагу, і звон, і вартасць* (М. Танк); *Добрая кніга заўсёды з’яўляецца лепшым другам у жыцці* (М. Танк); *А слова... Яно ўнутры жыцця. Здаецца, і колер мае, і пах, і сваё гучанне... А ўсё роўна не відна кожнаму. Вымаўляецца, але не чутна ўсім аднолькава* (В. Коўтун); *Ад слова прыбываюць сілы, / Дык не шкадуйце шчырых слоў!* (С. Грахоўскі); *Гэта страшная зброя – чалавечае слова* (В. Іпатава); *Ну, з чым, скажы, з якой каханкай / Магу я кніжку параўнаць?* (П. Броўка); *Чалавека можна ўзнесці да неба. Можна і ў гразь утаптаць, знішчыць, забіць. Словам* (А. Васілевіч); *Афарызмы – гэта терміновыя тэлеграмы розуму* (Г. Марчук); *Кніга – гэта журба па ўсім, што пражыта, і надзея на памяншэнне гэтай журбы ў будучым* (Г. Марчук); *Міфы, паданні, легенды – гэта паветра, якім дышае кожнае масца* (Л. Рублеўская); *Часам добрага слова і хапае людзям, каб мірна жыць* (У. Рубанаў); *Слова, слова, слова – вось самы спажыўны хлеб для нашай душы* (Н. Гілевіч) і інш.

І, канешне, сапраўды беларус шануе сваю сям’ю, сваіх бацькоў, сваіх продкаў. Толькі ў сям’і чалавек нараджаецца, атрымлівае клопат, любоў, якія ён нясе ў сабе ўсё сваё жыццё. Без сям’і немагчыма станаўленне чалавека як асобы. В. Сухамлінскі, педагог і выхавальнік, адзначаў: «Першы і галоўны выхавальнік дзіцяці, першы і галоўны педагог – гэта маці, гэта бацька» [3, с. 70]. Шчаслівая сям’я (а кожны з нас імкнецца да гэтага) не проста сваяцкія адносіны, а штосьці большае: перш за ўсё асаблівае стаўленне адзін да аднаго, узаемапавага, дапамога і, канешне, каханне. Калі ў сям’і моцнае каханне, значыць, у гэтай сям’і ставяцца да кожнага з яе членаў як да ўнікальнага і незаменнага. Унікальнымі ў такой сям’і будуць матчыны пірагі, бабуліны казкі, татаў клопат і ўвага. Старэйшыя людзі – гэта падарунак лёсу, які мы павінны шанавець. Толькі добразычлівыя адносіны паміж бацькамі і дзецьмі стануць падмуркам шчаслівай сям’і, у якой заўсёды, у любой сітуацыі можна атрымаць дапамогу і падтрымку.

Нацыянальная афарыстыка таксама падкрэслівае вялікую ролю бацькоў у жыцці чалавека: *Як гэта па-божы спра-вядліва, калі бацькі спаўна пераліваюць сваю энергію ў дзяцей, а дзеці спраўджваюць іх надзеі* (У. Ліпскі); *Пра сына гаварыць будуць, а бацькава імя добрым словам успамянуць* (Л. Калюга); *Са смерцю бацькоў мы трацім адчуванне дамоўкі, той сям'і, у якой мы выраслі, адчуванне роднасці, крэўнасці, што адчувалі асабліва востра да гэтага* (Б. Сачанка); *Радуйся, калі засталася бацькоўская хата і ёсць куды вяртацца. Стократ радуйся, калі ёсць куды і ёсць да каго* (Г. Марчук); *У кожнай дзіцячай слязе – вобраз маці* (М. Танк); *Кім ты б ні стаў – / Адною рукою гайдай калыску сына, / Другою – магілу дзедаву папраў* (М. Рудкоўскі); *Хто ж, як не дзеці, нясе на сабе і ў сабе, у сваёй крыві, бацькаву віну ці бляск подзвігаў?* (В. Іпатава) і інш.

Кожны беларус захоўвае ў сваім сэрцы любоў да роднай зямлі, роднай прыроды. Нашы продкі пакланяліся кожнай травінцы ў полі, кожнаму дрэву ў лесе. І сваіх дзяцей вучылі паважаць родную прыроду. Зараз мы таксама вучым нашых дзяцей паважаць родную зямлю.

Гэтыя традыцыі адлюстраваныя ў нацыянальнай афарыстыцы: *Толькі хоць раз перажыўшы расстанне з прыродай, пачынаеш даражыць ёю, як маці, якая цябе нарадзіла* (М. Танк); *Зямлі не дагледзіш – адпомсціць табе, / А потам напоіш – адмерыць без меры, / А шчыра палюбіш – палюбіць цябе* (М. Танк); *Матка-зямелька! / Эх, не, недарма ты / Корміш убогі свой люд!* (Я. Колас); *Саперніцтва з прыродай – непазбежнасць, / Як непазбежнасць – розум у прыродзе* (В. Зуёнак); *Кожны народ вучыцца ў прыроды, якая яго акружае* (В. Іпатава); *Прырода не адкрываецца чалавечаму розуму... Яна яго толькі зманьвае...* (С. Алексіевіч); *У прыроды свае законы і клопаты, свой парадак і свая звайдзёнка: калі свяціць сонцу, калі ісці дажджу, калі падаць снегу* (Л. Левановіч); *Чалавек не можа бачыць і чуць далей, як яму прырода дазволіла* (Я. Баршчэўскі); *Зямля чалавекам дзержыцца, адступіўся чалавек – і ўсё на закат пайшло* (А. Кудравец); *Часцей глядзі на зоркі, бо неба – тая ж кніга, і, можа, прачытаеш, хоць не ўсе, думкі мінулых людзей* (Л. Дайнека);

Няма агідных песень у прыродзе (Н. Гілевіч) і інш.

Назва *Белая Русь* кажа аб чысціні і прастаце гэтых месцаў, незвычайных пейзажах, прыгажосці і багацці нашага краю. Уся гэтая прыгажосць нясе спакой і задавальненне. Нездарма нашу Радзіму параўноўваюць з лістком дрэва: *На карце вялікага свету / Яна – як зялёны лісток, / Сасмаглая песня лета, / Жывое вады глыток* (В. Вітка).

Беларусы – людзі мірныя, але калі прыйдзеца, мы будзем абараняць сваю Радзіму ад самага малога да самага старэйшага. Так здарылася і ў час Вялікай Айчыннай вайны, якая не абышла бокам ні адну сям'ю. Яна таксама згуртавала людзей розных нацыянальнасцей і рэлігій; усе ў роўных умовах змагаліся плячом да пляча за жыццё і свабоду будучых пакаленняў, за нашу агульную Айчыну. Подзвіг нашых продкаў не павінен і не можа быць забыты. Абавязак маладых людзей – шанаваць памяць аб Вялікай Айчыннай вайне, беражліва захоўваць яе ў душы і перадаць наступным пакаленням.

Вельмі шмат афарыстычных выслоўяў змяшчаюць гэтую думку: *Як заўжды на вайне, галоўная плата – кроў, і плаціць той, хто найменш вінаваты* (В. Быкаў); *Яднанне дзеля абароны – гэта не толькі наказ гонару, але і аргумент розуму* (У. Калеснік); *Усе на вайне згарэлі, хто душой, хто целам, як каму наканавана* (В. Казько); *Кожная вайна бывае страшнейшая за тую, што была* (Б. Сачанка); *Мужык ваюе – зямля плача* (А. Кудравец); *Вайна вайной, а чалавеку хочацца жыць, і ён – насуперак усім страхам смерці – думае пра жыццё* (Н. Гілевіч) і інш. Ва ўмовах сучасных рэалій выхаванне імкнення да мірнага жыцця – адзін з важнейшых напрамкаў народнай педагогікі.

Несумненна, народная педагогіка – вельмі важны, неад'емны, значны элемент агульнай духоўнай нацыянальнай культуры. Ва ўмовах глабалізацыі найбольшая ўвага павінна ўдзяляцца менавіта нацыянальнай мове, якая з'яўляецца своеасаблівым падмуркам айчыннай культуры, што выступае бар'ерам на шляху ўзнікнення нівеліруючых глабалізацыйных працэсаў і ў той жа час становіцца найбольш надзейным сродкам абароны старажытных народных традыцый, абрадаў, звычайў, святаў,

на якіх выхавана не адно пакаленне нашых продкаў. І наогул, нацыянальная мова выступае як своеасаблівы фільтр, які не дапускае ў нацыянальную культуру мноства нізкакасных іншаэтнічных феноменаў. Складнікам такога фільтра з'яўляецца нацыянальная афарыстыка.

Афарыстычныя выслоўі выклікаюць цікавасць не толькі закладзеным у іх змесце вопытам пакаленняў, мудрасцю і сілай духу чалавека, яго маральнымі і эстэтычнымі ідэаламі, а і дакладнай і своеасаблівай характарыстыкай людзей, іх схільнасцей, вызначэннем і ацэнкай разнастайных узаемаадносін у грамадстве, з'яў рэчаіснасці. Яны надзвычай лаканічныя і вобразныя, выразныя і зразумелыя.

Змест афарызмаў універсальны і адначасова нацыянальна адметны [4, с. 3]: *Афарызмы ніколі не характарызуюць аднаго чалавека. Яны здольныя ахапіць усё чалавецтва. Але ж, як ні дзіўна, і ў іх прысутнічае нацыянальны каларыт аўтараў* (Г. Марчук). Гэты нацыянальны каларыт адлюстроўвае у т. л. і палажэнні народнай

педагогікі, якія мы павінны перадаць у спадчыну сваім нашчадкам.

Заклучэнне

Сама мова дапамагае фарміраваць успрыманне свету, і тым самым яна ўплывае на светапогляд людзей, выходзіць ў іх здольнасці і патрэбу самаасэнсавання. Асабліва спрыяюць гэтаму працэсу нацыянальныя афарыстычныя выслоўі, у сэнсе якіх закладзены глыбінны роздум пра жыццё, пра тое, што служыць фарміраванню этнанацыянальнага светаўспрымання і агульначалавечай духоўнасці, нават для нашых сённяшніх ацэнак і рашэнняў. «Якое багацце мудрасці і дабыні пранізлівай рассыпана па кнігах усіх народаў і часоў і забыта, ігнаруецца намі», – адзначаў некалі Леў Талстой. А Якуб Колас падкрэсліваў: «Кожны народ мае свой твар». Менавіта гэты твар адлюстроўвае нацыянальная афарыстыка як крыніца народнай педагогікі.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Осипов, Е. Д. Педагогика семьи / Е. Д. Осипов ; под ред. А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2008. – 157 с.
2. Леванюк, А. Я. Пацеркі жыццёвай мудрасці : слоўн. беларус. літ. афарызмаў / А. Я. Леванюк. – Брэст : БрДУ, 2018. – 266 с.
3. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська шк., 1974. – 288 с.
4. Гаўрош, Н. В. Афарыстычныя выслоўі беларускіх пісьменнікаў / Н. В. Гаўрош, Н. М. Нямяковіч. – Мн. : Выш. шк., 2012. – 638 с.

REFERENCES

1. Osipov, E. D. Pedagogika sem'i / E. D. Osipov ; pod red. A. N. Sender. – Brest : BRGU, 2008. – 157 s.
2. Levanyuk, A. Ya. Patserki zhytstsevai mudrasti : sloun. belarus. lit. afaryzmau / A. Ya. Levanyuk. – Brest : BrDU, 2018. – 266 s.
3. Sukhomlinskii, V. A. Serdtse otdayu detyam / V. A. Sukhomlinskii. – Kiev : Radyans'ka shk., 1974. – 288 s.
4. Gaurosh, N. V. Afarystychnyya vysloui belaruskikh pis'mennikau / N. V. Gaurosh, N. M. Nyamkovich. – Mn. : Vysh. shk., 2012. – 638 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.10.2025

Тамара Анатольевна Пивоварчик

канд. филол. наук, доц., доц. каф. журналистики

Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Tamara Pivavarchyk

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Journalism

of Yanka Kupala State University of Grodno

e-mail: t.pivavarchyk@grsu.by

МОДНЫЕ СЛОВА ИЗ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ПСИХОЛОГИЯ» В ТЕКСТАХ БЕЛОРУССКИХ СМИ

Обсуждается феномен языковой моды как одного из механизмов развития дискурсивной и речевой культуры медиaprостранства. В контексте проблемы модных слов и модных дискурсов на материале белорусско- и русскоязычных текстов в СМИ Беларуси рассматриваются популярные в речи журналистов слова из предметной области «Психология» и устойчивые речевые конструкции из психологического дискурса. Устанавливается ряд закономерностей в проникновении психологического дискурса и психологической лексики в лингвокогнитивное пространство СМИ. Показано, что психологическое знание оказывается ценностно значимым в медиакартине действительности, а «психологический конструкцион» становится привычным в речевых практиках журналистов.

Ключевые слова: медиалингвистика, медиатекст, языковая мода, языковые инновации, модное слово, модный дискурс, русский язык, белорусский язык.

Buzzwords from the Subject Area «Psychology» in the Texts of Belarusian Media

The article discusses the phenomenon of language fashion as one of the mechanisms in the development of discursive and speech culture of the media space. In the context of the problem of fashionable words and fashionable discourses, words from the subject area «Psychology» and stable speech constructions from psychological discourse that are popular in the speech of journalists are considered using the material of Belarusian- and Russian-language texts of the media of Belarus. The author establishes a number of patterns in the penetration psychological vocabulary into the linguocognitive space of the media. It is shown that psychological knowledge turns out to be valuable in the media picture of reality, and the «psychological constructicon» becomes habitual in the speech practices of journalists.

Key words: mediallynguistics, media text, fashion in the language, language fashion, language innovation, buzzword, vogue word, fashionable word, fashionable discourse, Russian language, Belarusian language.

Введение

Как известно, «нормальные темпы языковой динамики» [1, с. 6] резко повышаются в переломные исторические периоды (*язык революции*), во время кризисных событий (*язык пандемии*), на этапах серьезных общественно-политических перемен (*язык перестройки*). Сегодня к указанным факторам добавляются «терминологический бум» в социально-гуманитарных науках, медиатизация институциональных дискурсов, восприимчивость современной аудитории к модным речевым и дискурсивным практикам, приводящая к «вирусности» их распространения, и др., при этом глобальное медиaprостранство становится благоприятной почвой для инноваций как дискурсивного, так и собственно речевого, языкового характера.

Расширение границ медиаречи происходит благодаря престижным сферам профессиональной деятельности и их дискурсивным практикам. К числу таковых относятся дискурсы психологии и психиатрии [2], медицинский дискурс, маркетинговый дискурс, «дискурс менеджера», дискурс инноваций. Каждый из них демонстрирует «особое использование языка... активизацию некоторых черт языка... особую грамматику и особые правила лексики» [3, с. 38].

Цель статьи – выделить слова из предметной области «Психология», активно распространяющиеся в белорусско- и русскоязычных текстах СМИ Беларуси, охарактеризовать их дискурсивные особенности.

Материалом исследования выступают медиатексты, размещенные в сетевых версиях белорусских СМИ.

Основная часть

Модное слово как обусловленный движением социального времени феномен речевой коммуникации стал предметом изучения лингвистов с 1990-х гг. (В. Г. Костомаров, М. А. Кронгауз, Л. П. Крысин, Н. Г. Журавлева, А. Корнуолл, И. Т. Вепрева, Н. Г. Бабенко, З. Л. Новоженова, Р. Клулей, Е. Н. Малюга, В. Риммер и др.).

Модные слова отражают текущие речевые предпочтения говорящих и обладают следующими свойствами: эффект новизны и «интеллектуальности», количественный всплеск употреблений, расплывчатость семантики, смысловая подвижность, легкость проникновения в разные сферы далеко за пределы дискурса-источника, вирусность распространения, особый жизненный цикл.

Как отмечает А. Корнуолл, модные слова то входят в моду, то выходят из нее: одни продолжают оставаться популярными десятилетиями, другие появляются кратковременно и затем исчезают на годы, пока не будут вновь «подняты на поверхность» [4, с. 472]. Ученые связывают модные слова с лингвистическими технологиями конструирования действительности и формирования повестки дня [5], отмечают их способность «упаковывать» смыслы в привлекательную для аудитории форму [6], придавать говорящему авторитетность и таким образом помогать ему управлять реакцией аудитории [7]. Вероятно, главным отличием модных слов от иных типов лексических инноваций (например, ключевых слов эпохи) следует признать то, что первые изначально возникают внутри определенной профессиональной сферы [8]. Поэтому анализ модных слов надо проводить с одновременным рассмотрением порождающих их модных дискурсивных практик.

Можно с уверенностью констатировать моду на психологическое консультирование (хотя еще в конце XX в. обращение к психологу было чем-то постыдным), моду на разные формы психологического образования «для жизни» и «для зарабатывания денег» и, как следствие, моду на психологический дискурс.

В белорусских СМИ звучат такие оценки: «Мы сейчас с вами вступили в новую эру тысячелетия психологии» [9].

Исследователи уже обратили внимание на явление модного психологического (далеко не всегда профессионального, а нередко и квази- или псевдопсихологического) дискурса, распространяемого в т. ч. с помощью традиционных и новых медиа (работы Л. Р. Ахмеровой, Е. В. Шелестюк, Е. А. Москвиной, И. С. Булановой, А. М. Серегина, Т. А. Здриковской, Ю. А. Моховой). Вхождение в повседневную речь носителей русского языка терминов, терминовидов, профессиональных жаргонизмов из психологического лексикона не может не влиять на когнитивные и аксиологические установки говорящих.

Например, М. С. Милованова отмечает, что некоторые модные слова и выражения из психологического дискурса «порождают и тиражируют прагматический подход к межличностным отношениям» [10, с. 133]. Конечно же, понятийно-терминологический аппарат психологии используется в медиадискурсе избирательно, что связано с закономерностями популяризации научного психологического знания, с тем, какие психологические теории сейчас в тренде. В то же время наблюдения за медиатекстами позволяют видеть динамику и в самой «психологической моде»: так, в первой четверти века отчетливо движение медиаопосредованной популярной психологии от идей позитивного мышления, поисков социального успеха и «достигательства» к ценностям личного комфорта, «жизни в кайф», что отражается в репертуаре лексики и речевых конструкций. Проведенный нами анализ медиатекстов, отобранных по тематике рубрик и по ключевым словам, позволяет говорить о некоторых тенденциях в распространении модного психологического дискурса и его лексики в пространстве СМИ.

Во-первых, происходит активная интеграция психологического дискурса и психологического знания в массовый медиадискурс. Это не только стихийный процесс, такая интеграция осуществляется создателями медиаконтента и целенаправленно – как отклик на запросы и потребности целевой аудитории. Например, создаются специализированные теле- и радиопередачи: документальные драмы «Семейные истории» и «Семья. Перегрузка» («Беларусь 2»), телепрограмма «В поисках истины» (СТВ), радиопрограмма «Психология головного мозга» (МВ-радио).

Страницы сетевых изданий пестрят инструкциями: *Вось некалькі падыходаў, якія дапамогуць вам захаваць спакой і засяроджанасць у трывожнай сітуацыі* (zviazda.by, 30.03.2025); *Как настроиться на позитив и создать благоприятную атмосферу вокруг себя?* (grodnonews.by, 18.04.2025); *Шесть способов не впасть в спячку зимой – советы психолога* (sputnik.by, 16.01.2022).

Во-вторых, психологи, чье экспертное мнение становится востребованным в СМИ, привносят в их речевое пространство свою терминологию целыми лексическими кластерами и синтагмами, сдвигающими на периферию другие слова и сочетания с такой же или близкой семантикой: *дэпрэсія, дэпрэсіўны, падлеткавая дэпрэсія, юнацкая дэпрэсія, дэпрэсіраваць; нарцыс, нарцысізм, НЗА, нарцысічнае расстройства асобы, нарцысічнае засмучэнне, нарцысічныя патэрны, бацька-нарцыс, нарцысічныя адносіны; комфорт, зона комфорта, выйці из (за рамкі) зоны комфорта, парушыць зону комфорта, зацціць свой псіхалагічны камфорт* и др.

Поскольку многие из терминов психологии имеют метафорический характер, они легко осваиваются в стремящемся к выразительности медиадискурсе. Так, в современной психологии одним из наиболее популярных направлений является ресурсный подход, привнесший сначала в профессиональную терминологию, а потом и в повседневный дискурс современного человека номинации *ресурс* («интегральная характеристика, обеспечивающая личности возможность эффективно преодолевать трудности, разрешать возникающие в процессе жизнедеятельности проблемы и противоречия» [11]) и *ресурсное мышление* («характеризуется умением находить оптимальные способы творческого разрешения проблем, возникающих в различных сферах деятельности» [12, с. 137]). Медиатексты демонстрируют активное использование дериватов слова в данном значении (*ресурсный, ресурсность, нересурсный*), коллокаций *ресурсное/нересурсное состояние, ресурсные/нересурсные отношения, ресурсное слово, ресурсная практика, быть в ресурсе / не в ресурсе, оставаться в ресурсе, находиться в ресурсе, искать ресурс в себе, чувствовать себя в ресурсе, быть в ресурсном / нересурсном состоянии* и др. Примеры контекстов: *Как почув-*

ствовать себя в ресурсе после бессонной ночи (sb.by, 12.11.2024); *В чем ресурсность состояния «здесь и сейчас» и что может ему препятствовать?* (sb.by, 12.06.2024).

Модную психологическую лексику в медиатексте сопровождают метатекстовые операторы, свидетельствующие о ее новизне, популярности и престиже: *При этом хотелось бы, чтобы взрослые тоже с пользой для себя проводили время, чтобы, как сейчас модно говорить, оставаться в ресурсе, восполняли силы для того, чтобы отдавать их своей большой семье* (sb.by, 11.11.2024); *На работе для меня важно, как сейчас модно говорить, быть в ресурсе* (sb.by, 05.11.2023); *Я в ресурсе, как принято сейчас говорить, по-новому раскрываюсь на любимой работе, и мне это очень по душе* (sb.by, 09.03.2023); *Недавно услышала модную фразу: «Я не в ресурсе». Она идеально описывает человека, который постоянно куда-то бежит* (sb.by, 10.07.2021). В районных СМИ (в отличие от общереспубликанских) анализируемые слова маркируются как непривычные и в некотором смысле чуждые дискурсу «районки» и ее аудитории, что отражается в использовании семантических кавычек: *Мы пацікавіліся ў праходжых, з якіх кампанентаў складаецца жаночае ічасце і што дазваляе жанчынам быць «у рэсурсе»?* (budni.by, 05.03.2023).

В-третьих, психологическая терминология «обживается» в медиадискурсе, «расползается» по текстам с разной тематикой и стилистикой. Сквозь призму психологии авторы медиатекстов смотрят на политические, экономические, правовые процессы. Едва ли не в каждой аналитической статье или в информационно-аналитической телепрограмме присутствует мнение психолога, и это становится своеобразной нормой массмедийного дискурса. Метафоры из сферы-источника «Психология» регулярны в выступлениях экспертов-политологов: *Україна таксічная для НАТА* (zviazda.by, 14.02.2025); *Потому что во время саммита звучали очень серьезные заявления, которые у некоторых наших коллег на Западе вызвали чуть ли не панические атаки* (sb.by, 24.10.2024); *Это связано с комплексом исторических фобий, присущих польской политической элите* (sb.by, 10.03.2025).

Можно говорить о том, что в наше время формируется особый изобразительно-выразительный фонд медиадискурса, где понятия из сферы психологии становятся основой для новой, модной метафорики, например: *эмацыйныя арэлі, ментальныя цяжкасці, быць у балансе, псіхасаматка, засмучэнні харчовых паводзін, сепарацыя, сепарированные, психологическая западня, моральное выгорание, тревожность* и др.

Психологическая проблематика и оформляющая ее лексика фиксируются в текстах разной тематики в речи не только журналистов и экспертов, но и героев публикаций – людей из разных социальных и профессиональных сфер: *Ваша задача – не паддавацца на правакацыі, захоўваць эмацыйную дыстанцыю і памятаць: вы не абавязаны цягнуць таксічныя паводзіны дзеля чужога камфорту* (zviazda.by, 25.05.2025); *Спецыяліст дапаможа разабрацца ў пачуццях, адпрацаваць траўму і знайсці рэсурсы* (zviazda.by, 15.06.2025); *Студатрады – гэта магчымасць паспрабаваць нешта новае, выйсці з зоны камфорту і набыць навыкі, якія не атрымаеш ва ўніверсітэце* (zviazda.by, 19.06.2025); *Самая вялікая праблема любога чалавека – гэта выйсці з зоны камфорту, у якой ён знаходзіцца. Тэрміновая служба прадугледжвае пэўныя абмежаванні, фізічныя і маральныя нагрузкі* (zviazda.by, 01.05.2025); *Калі стала займацца творчасцю прафесійна, удзельнічала і двойчы займала ў фіналах на нацыянальных адборах на «Славянскі базар» другое месца. У гэтым годзе зноў вярнулася да думкі, што хачу спаборнічаць, цікава выходзіць з зоны камфорту* (zviazda.by, 08.03.2025).

В-четвертых, медиадискурс становится той лингвокреативной средой, в которой создаются новые или трансформируются уже существующие речевые единицы, связанные с психологической тематикой: *«психология чаевых»* (sb.by, 24.01.2024); *травмированный партнер* (тот, кому изменили) (sb.by, 20.06.2025); *больше «не тянет»* (sb.by, 27.11.2023); *не вытягиваю нагрузки* (sb.by, 06.01.2024); *странные (или, как сейчас модно говорить, токсичные) коллеги* (sb.by, 27.11.2023); *техники заземления* (sb.by, 10.06.2025). Особый интерес для лингвистов представляет своеобразный конструктив медиопосредованного психологического дискурса: *выйти из зоны комфорта, выйти из кризиса, выйти из программ* (отказаться от зависимых отношений), *выйти из привычных шаблонов, выйти из детской позиции, выйти из дня сурка, выйти из толпы* (начать жить осознанно).

Заклучение

Проанализированный речевой материал свидетельствует о разнообразной рецепции психологической терминологии современным белорусским медиадискурсом, в результате чего расширяется его лексический и грамматический репертуар и появляются новые возможности для формирования медийной картины мира.

Перспективным может быть исследование тех случаев, когда психологическая терминология становится в медиадискурсе источником языковой игры и смеховых практик.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Костомаров, В. Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа / В. Г. Костомаров. – СПб. : Златоуст, 1997. – 319 с.
2. Долинский, В. А. Психиатрическая терминология во внутреннем лексиконе носителей языка (на материале ассоциативного эксперимента) / В. А. Долинский // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6, Языкознание. – 2024. – № 1. – С. 14–38.
3. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца 20 века : сб. ст. / Под ред. Ю. С. Степанова. – М. : Ин-т языкознания РАН, 1995. – С. 35–73.
4. Cornwall, A. Buzzwords and fuzzwords: deconstructing development discourse / A. Cornwall // Development in Practice. – 2007. – Vol. 17, nr 4–5. – P. 471–484.
5. Bensaude-Vincent, B. The politics of buzzwords at the interface of technoscience, market and society. The case of ‘public engagement in science’ / B. Bensaude-Vincent // Public Understanding of Science. – 2014. – Vol. 23, nr 3. – P. 238–253.

6. Cluley, R. What makes a management buzzword buzz? / R. Cluley // *Organization Studies*. – 2013. – Vol. 34, nr 1. – P. 33–43.
7. Malyuga, E. N. Making sense of «buzzword» as a term through co-occurrences analysis / E. N. Malyuga, W. Rimmer // *Heliyon*. – 2021. – Vol. 7, nr 6. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07208.
8. Baker, W. Transcultural communication: language, communication and culture through English as a lingua franca in a social network community / W. Baker, C. Sangiamchit // *Language and Intercultural Communication*. – 2019. – Vol. 19, nr 6. – P. 471–487.
9. Недоволен жизнью – задай себе вопрос, что ты даешь этому миру? Психолог учит чувству благодарности // СТВ. – URL: <https://ctv.by/news/obshchestvo/nedovolen-zhiznyu-zadaj-sebe-vopros-cto-ty-daesh-etomu-miru-psiholog-uchit-chuvstvu-blagodarnosti> (дата обращения: 15.06.2025).
10. Милованова, М. С. Фрагмент актуальной языковой картины мира: о новых синтаксических связях экс-словоформ отглагольных существительных / М. С. Милованова // *Язык и ментальность в диахронии* : сб. науч. тр. – Владимир, 2024. – С. 130–135.
11. Иваницкий, А. В. Психологический ресурс как интегральная характеристика личности / А. В. Иваницкий // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2–3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (дата обращения: 10.04.2025).
12. Сурина, Н. В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления / Н. В. Сурина // *Человеческий фактор. Серия «Социальный психолог»*. – 2020. – № 1 (39). – С. 133–145.

REFERENCES

1. Kostomarov, V. G. Yazykovoј vkus epokhi. Iz nablyudenij nad rechevoj praktikoj mass-media / V. G. Kostomarov. – SPb. : Zlatoust, 1997. – 319 s.
2. Dolinskij, V. A. Psikhiatricheskaya terminologiya vo vnutrennem leksikone nositelej yazyka (na materiale asociativnogo eksperimenta) / V. A. Dolinskij // *Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 6, Yazykoznanie*. – 2024. – № 1. – S. 14–38.
3. Stepanov, Yu. S. Al'ternativnyj mir, diskurs, fakt i princip prichinnosti / Yu. S. Stepanov // *Yazyk i nauka konca 20 veka : sb. st. / Pod red. Yu. S. Stepanova*. – M. : In-t yazykoznanija RAN, 1995. – S. 35–73.
4. Cornwall, A. Buzzwords and fuzzwords: deconstructing development discourse / A. Cornwall // *Development in Practice*. – 2007. – Vol. 17, nr 4–5. – P. 471–484.
5. Bensaude-Vincent, B. The politics of buzzwords at the interface of technoscience, market and society. The case of 'public engagement in science' / B. Bensaude-Vincent // *Public Understanding of Science*. – 2014. – Vol. 23, nr 3. – P. 238–253.
6. Cluley, R. What makes a management buzzword buzz? / R. Cluley // *Organization Studies*. – 2013. – Vol. 34, nr 1. – P. 33–43.
7. Malyuga, E. N. Making sense of «buzzword» as a term through co-occurrences analysis / E. N. Malyuga, W. Rimmer // *Heliyon*. – 2021. – Vol. 7, nr 6. – DOI: 10.1016/j.heliyon.2021.e07208.
8. Baker, W. Transcultural communication: language, communication and culture through English as a lingua franca in a social network community / W. Baker, C. Sangiamchit // *Language and Intercultural Communication*. – 2019. – Vol. 19, nr 6. – P. 471–487.
9. Nedovolen zhizn'yu – zadaj sebe vopros, chto ty daesh' etomu miru? Psikholog uchit chuvstvu blagodarnosti // СТВ. – URL: <https://ctv.by/news/obshchestvo/nedovolen-zhiznyu-zadaj-sebe-vopros-cto-ty-daesh-etomu-miru-psiholog-uchit-chuvstvu-blagodarnosti> (дата обращения: 15.06.2025).
10. Milovanova, M. S. Fragment aktual'noj yazykovoј kartiny mira: o novyh sintaksicheskikh svyazyakh eks-slovoform otglagol'nykh sushchestvitel'nykh / M. S. Milovanova // *Yazyk i mental'nost' v diakhronii* : sb. науч. тр. – Владимир, 2024. – С. 130–135.
11. Ivanickij, A. V. Psikhologicheskij resurs kak integral'naya kharakteristika lichnosti / A. V. Ivanickij // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. – 2015. – № 2–3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (дата обращения: 10.04.2025).
12. Surina, N. V. Resursy v strukture individual'nosti i resursnost' myshleniya / N. V. Surina // *Chelovecheskij factor. Seriya «Social'nyj psikholog»*. – 2020. – № 1 (39). – С. 133–145.

Ирина Николаевна Пинегина

ст. преподаватель каф. иностранных языков и перевода

Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП)

Irina Pinegina

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Translation Studies

of Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML)

e-mail: pineginai@mail.ru

ИВЕНТОНИМЫ КАЗАНИ КАК ИНСТРУМЕНТ ИМИДЖИРОВАНИЯ ТЕРРИТОРИИ

Исследуется феномен ивентонимов (рекламных имен собственных специально организованных мероприятий), их структуры и роли в формировании имиджа городской среды. На примере анализа событийного календаря города Казани за 2024–2025 гг. раскрываются механизмы использования ивентонимов как инструмента формирования имиджа территории. В работе выделяются ключевые стратегии имиджирования, которые способствуют созданию многогранного образа города.

Ключевые слова: ономастика, собственные имена, ивентоним, имидж территории, Казань.

Kazan Eventonyms as a Tool for the Territory Image Formation

The phenomenon of eventonyms (advertising proper names of specially organized events), their structure and role in shaping the image of the urban environment is investigated. By analyzing Kazan's event calendar for the period 2024–2025, the mechanisms of using eventonyms as a tool for the territory image formation are revealed. Key branding strategies that contribute to the creation of a multifaceted image of the city are highlighted.

Key words: onomastics, proper names, eventonym, territory image, Kazan.

Введение

В условиях глобализации и растущей конкуренции между территориями за человеческие, инвестиционные и символические ресурсы проблема формирования устойчивого имиджа приобретает первостепенное значение. В связи с этим современный город стремится продемонстрировать свою значимость, привлекательность и уникальность. Одним из наиболее эффективных инструментов в процессе имиджирования является событийный маркетинг, т. е. организация и проведение масштабных мероприятий, призванных актуализировать отдельные аспекты имиджа города, привлечь внимание целевой аудитории и создать определенные ассоциации.

Однако само событие (ивент), как временное явление, не может произвести долгосрочный эффект на аудиторию, не закрепившись в информационно-символическом поле. Ономастическое пространство, традиционно рассматриваемое как хранилище исторической памяти, становится ареной стратегического конструирования идентичности.

Одну из важнейших ролей в обеспечении долгосрочного эффекта на аудиторию

и построении имиджа территории играет вербальное обозначение события – ивентоним (лат. *eventus* ‘событие’; греч. *ονυμα* ‘имя’). Под ивентонимом понимается имя собственное, данное событию (спортивному соревнованию, фестивалю, форуму, празднику, марафону, выставке, конкурсу), проводимому с определенной регулярностью или единично, ставшее его основным идентификатором и носителем значения. Ивентонимы как элементы языкового ландшафта города не только предоставляют информацию, но и конструируют реальность, влияя на восприятие территории потенциальной аудиторией.

В российском языкознании имена собственные, обозначающие различные события и массовые мероприятия, как правило, рассматриваются в составе геортонимов – собственных имен праздников, памятных дат, торжеств и др., входящих в структуру идеонимов – имен собственных, называющих объекты умственной, идеологической и художественной сферы человеческой деятельности [1, с. 61].

Однако при этом в отечественной науке под геортонимами принято понимать календарные праздники [2, с. 287]. К ним

можно отнести День Образования Республики Татарстан, Корбан Бэйрәме, Сабантуй, День Народного Единства, День Победы. Наряду с этим периферийные геортонимы превращаются в пространство, где наиболее ярко проявляются тенденции языковой моды [3, с. 233].

Ивентонимы представляют собой рекламные имена собственные специально организованных мероприятий. Предполагается, что ивентоним является фонетической разновидностью эвентонима, которая соответствует звучанию при произнесении английского слова *event* русскоговорящим человеком [4, с. 223]. Некоторые исследователи полагают, что эвентоним обозначает собственные имена событий в широком смысле, в то время как ивентоним является рекламным именем собственным для обозначения специально организованных мероприятий [2, с. 288].

Имиджирование территории (создание ее определенного образа и бренда) является одной из наиболее ключевых проблем развития регионов и России в целом. В связи с этим особенно актуальным становится формирование имиджевой стратегии регионов, основанной на их ресурсных возможностях, символическом капитале и планах развития. Это включает в себя выделение в образе территории основных характеристик, наиболее соответствующих выбранной стратегии позиционирования.

Казань – столица Республики Татарстан – отличается ярко выраженным двуязычием. В Конституции Республики Татарстан закреплён статус русского и татарского языков как государственных. Казань служит примером мультилингвального пространства, поскольку в ней наряду с русскими и татарами проживают представители других национальностей.

За последние два десятилетия город впечатляюще трансформировался, превратившись в динамичный мегаполис и официально закрепив за собой статус «третьей столицы России». Важнейшую роль в этой трансформации сыграла последовательная и продуманная событийная политика, неотъемлемой частью которой стало создание яркого и запоминающегося ивентонимического пространства.

Ивенты Казани служат естественным отражением уникальной идентичности города и выступают в качестве нового

информационно-коммуникационного ресурса, важного для формирования и продвижения имиджа территории.

Целью нашего исследования является определение имиджевого статуса города Казани, а также установление роли ивентонимов как инструментов формирования бренда территории.

В основе работы лежит применение методов сплошной выборки и структурно-семиотического анализа собственных имен казанских мероприятий. Для анализа привлекается широкий корпус источников: медиатексты и туристические путеводители.

Основная часть

Специально организованные мероприятия служат эффективным инструментом событийного маркетинга и могут быть задействованы при построении имиджа территории (города, региона, страны).

Ключевой задачей имиджирования является формирование уникального образа, при котором любое упоминание территории вызовет у человека определенные ассоциации. Название события, ставшего известным, также усиливает узнаваемость и известность места, в котором оно было организовано [5, с. 119].

Помимо этого, участники и зрители события как живые носители информации становятся передатчиками знаний о нем, что способствует формированию имиджа территории-организатора.

Собственные имена мероприятий имеют существенный информационно-коммуникативный потенциал. Они включают в себя представления ключевых имиджевых особенностей территории, рассматриваемые как бренд-идентификаторы территории [6, с. 454].

Бренд-идентификаторами территории могут выступать ассоциативные образы и символы, приходящие на ум потенциальному путешественнику при размышлении о городе, который он планирует посетить (достопримечательности, кулинария, исторические события и др.). Такие идентификаторы называют содержательными ценностными маркерами [7, с. 53].

Бренд-идентификаторы территории могут также быть выражены словами, которые создают связь между собственным именем события и сущностью бренда (топонимы, эргонимы и т. д.). Такие иденти-

фикаторы рассматриваются как вербальные [8, с. 15].

Ивентонимы нередко образуются при помощи топонимов и антропонимов. Так, помимо указания на место проведения события, они также выполняют функцию эмоционально-экспрессивных элементов: *Ночь музеев в Казанском Кремле*, *Фестиваль классического балета «Нуриевский фестиваль»*. Использование в ивентониме непосредственного указания на место проведения события связано с важностью его геолокации для целевой аудитории. Ивентоним, таким образом, не только обозначает место проведения события, но и служит дополнительным элементом характеристики региона.

Интересно рассмотреть структуру ивентонимов, представляющую собой организованную совокупность компонентов, которая позволяет понять их смысловую и функциональную составляющую. Проприальная часть ивентонима заключается в использовании собственного названия события, отражающего его содержание, тему или формат (фестиваль, форум, концерт). Дескриптивная часть (дескриптор) включает в себя характеристику, раскрывающую такие особенности события, как место, время, целевую аудиторию (на набережной, летний, детский и т. д.). Дескриптор нередко может включать в себя целый описательный комплекс, нагруженный информацией [4, с. 224]: *Финал ежегодного открытого республиканского телевизионного фестиваля творчества работающей молодежи «Наше время – Безнең заман» в Казани*. Идентификатор, как правило, состоит из эмоционально-образной формулировки, предназначенной для произведения определенного эффекта.

Анализ событийного календаря города Казани за период 2024–2025 гг. позволяет выявить несколько стратегий, используемых городскими властями и организаторами мероприятий для имиджирования территории. Каждая из них решает специфические задачи позиционирования, наделяя город определенным статусом, который вызывает у туристов и жителей четкие ассоциации.

Мероприятия, посвященные историко-культурному наследию татарского народа, играют, пожалуй, ключевую роль в формировании уникального имиджа Казани.

Такие события, как *Фестиваль современной татарской культуры «Дарт-Фест»* (тат. *дарт* ‘задорный, душевный’), *зимний фестиваль «КышДаКар-фест»* (тат. *кыш* ‘зима’, *кар* ‘снег’), *межрегиональный конкурс театральных коллективов «Идел-йорт»* (тат. *Идел* ‘Волга’, *йорт* ‘дом’) и *Фестиваль татарской культуры «Печән базары»* (тат. *печән* ‘сено’, *базары* ‘рынок’), создают многогранный образ города, который ценит национальную культуру и традиции. Так, Казань становится транслятором культурного кода. Немаловажным является использование татарского языка в этих мероприятиях. Такая стратегия усиливает туристическую привлекательность, подчеркивает аутентичность Казани.

Как уже было отмечено, на территории Казани мирно проживают представители самых разных национальностей. Именно поэтому акцент на толерантности и многонациональности имеет очень важен. Такое мероприятие, как *Фестиваль новой этнической культуры народов Поволжья «Итиль»* (тат. *Итиль* ‘Волга’), подчеркивает роль Казани как моста между народами. Именно так Казань создает имидж центра кросс-культурного взаимодействия.

Фестивали татарской кухни, ярмарки и гастрономические выходные трансформируют традиционное представление о кулинарии в актуальный тренд, демонстрируя уникальный синтез национальных традиций и современной гастрономической культуры. Через такие мероприятия, как *Фестиваль ягод «Жиләкле: ягодные встречи»* (тат. *жиләкле* ‘ягодный’), *Альфа Ночной гастромаркет* и *Евразийский ресторанный форум*, Казань позиционирует себя не только как хранительницу аутентичных рецептов, но и как площадку, открытую для кулинарных экспериментов. Это позволяет создавать имидж города, который чтит свое наследие, но при этом динамично развивается и соответствует запросам гурманов. Более того, *гастрономический фестиваль «Вкусная Казань»* укрепляет имидж Казани как гостеприимного и «вкусного» города на мировой карте гастротуризма.

Проведение в Казани крупных аграрных форумов и выставок в корне меняет представление о сельском хозяйстве

региона. Такие мероприятия, как *сельскохозяйственная выставка «Казань Агро»*, акцентируют внимание не только на традиционном земледелии, но и на внедрении передовых технологий, что позволяет конструировать имидж Казани как площадки для диалога и генерации знаний, центра компетенций, а также гаранта качества и экологической ответственности.

Такие промышленные мероприятия, как *Международный форум по металлургии и рециклингу «Зилант»*, *специализированная энергетическая выставка «Kazan-EnergyExpo»*, *Международная нефтегазохимическая выставка «Kazan Oil, Gas & Chemistry»* и *выставка яхт и катеров «Kazan Yachting Festival»*, выполняют критически важную функцию имиджирования, указывая на экономический фундамент города и республики и закрепляя статус национального промышленного лидера.

В стратегии позиционирования современного мегаполиса важное место занимает его восприятие как центра технологического прогресса и цифровых инноваций. Казань последовательно интегрирует данный тренд в свою имиджевую политику, активно используя организацию масштабных мероприятий в сфере информационных технологий. Проведение таких мероприятий, как *Международный форум «Kazan Digital Week»* и *Форум современных технологий «НейроКазань»*, создает платформу для профессиональной коммуникации, где встречаются представители власти, ведущие эксперты, инвесторы и разработчики. Образ города как места, где рождаются и обсуждаются прорывные идеи, значительно повышает его привлекательность для высококвалифицированных специалистов и компаний – лидеров рынка. Важным аспектом является тесная интеграция событий с научно-образовательной инфраструктурой города – ИТ-парками, технопарками, ИТ-лицеем и др.

Проведение в Казани крупных экономических и политических мероприятий, собирающих представителей федеральной власти и международных делегаций, демонстрирует высокий уровень доверия к городу со стороны разных государств, что

определяет Казань не только как культурную, но и как влиятельную административно-деловую площадку. Такие мероприятия, как *Международный фестиваль «РОСТКИ: Россия – Китай»*, *саммит БРИКС-2024* и *Международный экономический форум «Россия – Исламский мир: KazanForum»*, создают образ открытого, делового и политически стабильного региона, что напрямую влияет на его инвестиционную привлекательность и восприятие в качестве одного из опорных городов России.

Семейно ориентированные мероприятия в Казани стали значимым инструментом имиджирования города как комфортной и гостеприимной среды для жизни разных поколений. Такие мероприятия, как *детский танцевально-вокальный фестиваль «Эйбэт»* (тат. *эйбэт* ‘хорошо, славно’), *творческий фестиваль детских колясок «Бэлэкэч Фест»* (тат. *бэлэкэч* ‘мальш, маленький’), *Республиканский телевизионный молодежный фестиваль «Созвездие-Йолдызлык»*, демонстрируют стремление к укреплению семейных ценностей.

XXVII Всемирная летняя Универсиада и чемпионат мира по водным видам спорта, проведенные в 2013 и 2015 гг. соответственно, заложили основы для формирования имиджа Казани как спортивной столицы России. С тех пор город неофициально закрепил за собой этот статус, ежегодно организуя такие мероприятия, как *Казанский марафон*, *Фестиваль уличных культур «УРАМ Фест»* (тат. *урам* ‘улица’). Более того, Казань в 2024 г. была площадкой для проведения спортивных игр стран БРИКС

Заключение

Проведенное исследование демонстрирует, что ивентонимика современной Казани представляет собой не случайный набор названий событий, а сложную знаковую систему, служащую для стратегического имиджирования.

Проведение специальных событий не только создает многомерный и устойчивый имидж Казани, но и расширяет ономастическое пространство территории.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – 2-е изд. – М. : Наука, 1988. – 188 с.
2. Романова, Т. П. Ивентоним как особый тип рекламного имени / Т. П. Романова // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология : материалы междунар. науч. конф., Екатеринбург, 9–13 сент. 2019 г. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – С. 287–289.
3. Врублевская, О. В. Языковая мода в русской ономастике : моногр. / О. В. Врублевская. – Волгоград : Перемена, 2017. – 329 с.
4. Ивентоним как рекламно-информативный тип имени собственного / Т. П. Романова // Вопросы ономастики. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 220–240.
5. Долгих, У. О. Спортивный брендинг как механизм реализации территориального бренда / У. О. Долгих // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2017. – № 14 (14). – С. 113–125. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30542363> (дата обращения: 27.08.2025).
6. Романова, Т. П. Коммуникативный потенциал самарских ивентонимов / Т. П. Романова // Ономастика Поволжья : материалы XVII Междунар. науч. конф., Великий Новгород, 17–20 сент. 2019 г. / под ред. В. Л. Васильева. – Вел. Новгород : Новгор. печат. двор, 2019. – С. 452–456.
7. Чечулин, А. В. Маркетинговые коммуникации территорий : учеб. пособие / А. В. Чечулин. – СПб. : Ин-т «Высш. шк. журналистики и массовых коммуникаций» Санкт-Петерб. гос. ун-та, 2015. – 102 с. – URL: <http://uralinsttur.ru/umitin/eles/marketingovye-kommunikatsii-territorij.pdf> (дата обращения: 27.08.2025).
8. Замятин, Д. Н. Геокультурный брендинг территорий: концептуальные основы / Д. Н. Замятин // Лабиринт. – 2013. – № 5. – С. 11–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geokulturnyy-brening-territoriy-kontseptualnye-osnovy> (дата обращения: 27.08.2025).

REFERENCES

1. Podol'skaya, N. V. Slovar' russkoi onomasticheskoi terminologii / N. V. Podol'skaya. – 2-e izd. – M. : Nauka, 1988. – 188 s.
2. Romanova, T. P. Iventonim kak osobyi tip reklamnogo imeni / T. P. Romanova // Etnolingvistika. Onomastika. Etimologiya : materialy mezhdunar. nauch. konf., Ekaterinburg, 9–13 sent. 2019 g. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2019. – S. 287–289.
3. Vrublevskaia, O. V. Yazykovaya moda v russkoi onomastike : monogr. / O. V. Vrublevskaia. – Volgograd : Peremena, 2017. – 329 s.
4. Iventonim kak reklamno-informativnyi tip imeni sobstvennogo / T. P. Romanova // Voprosy onomastiki. – 2020. – T. 17, № 2. – S. 220–240.
5. Dolgikh, U. O. Sportivnyi brending kak mekhanizm realizatsii territorial'nogo brenda / U. O. Dolgikh // Skif. Voprosy studencheskoi nauki. – 2017. – № 14 (14). – S. 113–125. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30542363> (data obrashcheniya: 27.08.2025).
6. Romanova, T. P. Kommunikativnyi potentsial samarskikh iventonimov / T. P. Romanova // Onomastika Povolzh'ya : materialy XVII Mezhdunar. nauch. konf., Velikii Novgorod, 17–20 sent. 2019 g. / pod red. V. L. Vasil'eva. – Vel. Novgorod : Novgor. pechat. dvor, 2019. – S. 452–456.
7. Chechulin, A. V. Marketingovye kommunikatsii territorii : ucheb. posobie / A. V. Chechulin. – SPb. : In-t «Vyssh. shk. zhurnalistiki i massovykh kommunikatsii» Sankt-Peterb. gos. un-ta, 2015. – 102 s. – URL: <http://uralinsttur.ru/umitin/eles/marketingovye-kommunikatsii-territorij.pdf> (data obrashcheniya: 27.08.2025).
8. Zamyatin, D. N. Geokul'turnyi brending territorii: kontseptual'nye osnovy / D. N. Zamyatin // Labirint. – 2013. – № 5. – S. 11–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geokulturnyy-brening-territoriy-kontseptualnye-osnovy> (data obrashcheniya: 27.08.2025).

Василий Иванович Сенкевич¹, Николай Григорьевич Горбачик²

¹д-р филол. наук., проф., проф. каф. методик дошкольного и начального образования
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

²канд. филол. наук., доц., доц. каф. методик дошкольного и начального образования
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Vasili Siankevich¹, Nikolai Gorbachik²

¹Doctor of Philological Sciences, Professor,
Professor of the Department of Preschool and Primary Education Methods
of Brest State A. S. Pushkin University

²Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education Methods
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: ¹sienkiewicz@tut.by; ²gorbnik@yandex.ru

ДЕСКРИПТИВНЫЕ И ДОКСИЧЕСКИЕ МАНИФЕСТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ИМИДЖЕЛОГИИ

Статья посвящена изучению феномена имиджа и его вербальным воплощениям в быденном и официальном языках. Постулируется, что лингвистическая попытка осмыслить мир как целостность познаваемого и познающего осуществима на принципах и условиях рецептивной феноменологии. Мир объективно существующих явлений противопоставляется реальности сознания, манифестирующего феноменальную реальность «для нас». Имидж рассматривается как составляющая ментальных состояний пользователей языка. Доказывается неправомерность формализации субстанциональных элементов, обладающих буквальным или фигуральным смыслом и составляющих антиномию знаковым дискурсивным средствам. Отмечается, что язык сопрягает в себе восприимчивое и монументальное – сущность и существование. Противопоставление вербального общения и речевой коммуникации проливает свет на сущность имиджа и его вербализацию в слове *Homo loquens* (Человека говорящего).

Ключевые слова: имидж, феномен, дескрипция, прескрипция, мнение, вербальное поведение.

Descriptive and Doxastic Manifestations of a Person in the Aspect of Imageology

The article is devoted to the study of the phenomenon of image and its verbal embodiment in everyday and official languages. It is postulated that a linguistic attempt to comprehend the world as a totality of the known and the knower is feasible on the principles and conditions of receptive phenomenology. The world of objectively existing phenomena is contrasted with the reality of consciousness, which manifests phenomenal reality "for us." The image is considered as a component of the mental states of language users. The article argues against the formalization of substantive elements that have literal or figurative meanings and constitute an antinomy to symbolic discursive means. It is noted that language combines the perceptible and the monumental, the essence and the existence. The juxtaposition of verbal communication and speech communication sheds light on the essence of the image and its verbalization in the word *Homo loquens* (The Speaking Man).

Key words: image, phenomenon, description, prescription, opinion, verbal behavior.

Введение

Важным условием достижения успеха в самых разных сферах общественной жизни выступает имидж. Изучением имиджа занимается имиджология. Создание имиджа – имиджирование. Человек, создающий, развивающий и поддерживающий имидж, – имиджмейкер. Его услугами пользуются публичные люди (политики, актеры, блогеры, телеведущие, бизнесмены и др.), а также целые компании.

Профессия имиджмейкера в современном мире становится все престижнее

в т. н. «присутственных местах», где осуществляются авторские аудиции – встречи, приемы, выступления и т. д.

Имидж – своего рода призма, через которую преломляется восприятие человека, социальных групп и социальных институтов. «Куда бы мы ни шли, имидж наш (неважно, хороший ли, дурной) нас обязательно опередит» (Ф. Честерфилд).

Термин «имидж», соотносимый с англ. *image*, обычно переводится на русский язык и определяется в репрезентативных терминах. Основной из них – образ

субъекта, наделяющий последнего дополнительными ценностями. Имидж объясняется как целенаправленно формируемый образ лица, явления, предмета, эмоционально и целесообразно воздействующий на кого-, что-либо [1, с. 185]. Утверждается также, что «образ» нельзя считать полным синонимом термина «имидж». Правильнее будет определить имидж как разновидность образа, а именно такой образ, прообразом которого является не любое явление, а субъект деятельности [4, с. 18].

Однако отношение имиджа к концептуальной («идеологической») сфере языка, а также определение его посредством понятия «образ» вызывает сомнение и, думается, не выдерживает критики. Стоит решительно возразить против теорий, культивирующих репрезентативную природу имиджа. Декларируем, что репрезентативные формы, называющие общие и существенные свойства предметов (лиц), не участвуют и не востребованы в создании имиджа. По своей сути имидж составляют антиномию образу, формирующемуся как результат отражения. «Когда начисто сглаживается антиномичность языка, то тем самым начисто уничтожается и самый язык» [6, с. 38]. Имидж не генерируется, а создается. Не является имидж также концептом, категорией и представлением лично-деловых качеств личности.

Концептуальные формы языка оказываются несостоятельными для создания имиджа по причине их «дереализующей» природы. Образ (отражение) не есть сама реалья. То, что доступно само по себе, не тождественно предмету (явлению), существующему как объективно данное. Дилемма отражения в том, что «мы не можем сделать объектом нашего понимания, не можем заставить существовать для нас предмет, если не превратим его в образ, в концепцию, в идею, иными словами, если он не перестанет быть тем, что есть, и не превратится в тень, в схему самого себя» [3, с. 101].

Имидж локализуется (присутствует) в просцениуме «вот»-реальности (Dazain), предельно знакомой для человека [5, с. 215].

Основная часть

Имидж не относится к миру существования, т. е. бытию. Это никакое не понятие и не образ, демонстративно дающее

о себе знать, а феномен сознания. «Феномены никогда не явления, но, конечно, никакому явлению не обойтись без феноменов» [7, с. 251]. Феномены не являются понятийными категориями и концептами и не определяются в терминах положения. Феномен не «особенное явление, редкий факт» (МАС, IV, 558), как обычно объясняется. Это составляющие сознания, не отражающие объективную действительность, а присутствующие и постигаемые в эпистемологическом (эпистема – от греч. ἐπιστάμαι ‘познавать’) опыте познания.

Феномены – идеальные воплощения неопределенной и иррациональной, однако предельно знакомой и доступной для реципиента субстанции, не имеющей отношения к существующим в действительности формам.

Имидж принадлежит к сфере феноменологии («учении о сущности») М. Мерло-Понти). Абсолютно оправдано использование синтагмы «феномен имиджа». А. С. Милевич, к примеру, называет имидж «социально-психологическим феноменом», касающимся не только профессиональной сферы, но и самой обыденной жизни [2]. Феноменология «выносит за скобки» видение и то, что с ним связано, – полагание, интерес, оценку, качество, значимость. В скобки помещается только то, что касается сущности. Осуществляется «феноменологическая редукция» (Э. Гуссерль). Выведение познаваемого из области явлений и позитивных определений благоприятствует проникновению в смысловые глубины словесного творчества, постижению подлинной сущности вещей и условий создания имиджа.

Создание имиджа, манифестирующего подлинную сущность человека, не основывается на имеющихся знаниях относительно лица. Знание отрешает нас от этой реальности. «Предмет знания с самого начала отрешен от самой реальности... Когда явилась потребность узнать предмет, то, очевидно, что разумение уже считало его чуждым себе» [3, с. 127].

Феномен имиджа не знание, а знакомство либо известность кого-либо в узком или широком кругу. Так, утверждения типа «Знаю я тебя», «Знаем мы вас» звучат по отношению к человеку высокомерно. Феномен человека не рассчитан на объективирующее знание. Для каждого важнее,

когда его не просто знают в качестве социально-значимой единицы, а признают – замечают и отмечают, не обходят стороной, думают и говорят о нем, пишут и т. д. В стихах А. Блока «“Семейство – вздор, семейство – блажь”, – / Любили здесь промолвить гневно. / А в глубине души все та ж / “Княгиня Марья Алексевна”» содержится намек на слова Фамусова из комедии А. Грибоедова «Горе от ума»: «Что станет говорить Княгиня Марья Алексевна!».

Знание должно быть репрезентативным, т. е. дающим информацию в плане того, что некто (нечто) «из себя представляет». Однако есть непередаваемое состояние познания. Знание связано с существованием (*existentia*), познание – с сущностью (*essentia*), присутствующей воочию (очно) либо заочно. Познание не происходящий процесс, а проходящее состояние (ход познания), где стоит или не стоит взять что-то полезное для себя.

Под познанием и его феноменами нами подразумевается опыт допредикативного знакомства пользователей языка с самой реальностью, воплощенной в «живом слове живого человека» (М. Бахтин). Это не деятельность, а осуществление состояния: *Многое из наших, заповедных мечтаний приняло плоть и осуществилось* (А. И. Герцен, «Нашим читателям»). Феноменологический вектор «для себя» в познании оказывается доминирующим (познать для себя). Есть некая невидимая реальность, не допускающая отражения, представленного в знании, однако доступная опытному познанию.

Имидж манифестируется через язык двояко – дескриптивно и прескриптивно. Есть дескриптивные модели, описывающие ситуацию и предписывающие проекты. Предписывающий высказывает свое мнение, свой взгляд на вещи.

В сфере подлинного и достоверного познания не должно быть логически доказанных положений и открытых законов. Не поддающееся объяснению подвергается приближающей к референту реалии дескрипции – описанию. Дескрипция (лат. *describere* – ‘описывать’) не конструкция значимых единиц, а комбинация релевантных элементов.

По описанию не идентифицируют (различают), а аутентифицируют (распознают). Подлинность всего в его аутентич-

ности. Так, в следующем предложении не только речь идет о знании, но и присутствуют элементы дескриптивные: *Только она сама да самые близкие люди знали, что на самом деле представляет из себя этот сдержанный, атлетически сложенный мужчина, с широким разворотом плеч и благородной сединой на висках* (Н. Леонов, «Полковнику никто не верит»).

Кроме кодирования и декодирования действительности, есть что-то, что не открывается, а как бы распаивается, разрешаясь, и становится доступным (достижимым) для восприятия. Вряд ли корректно выражение «в открытом доступе». Доступ не открытый, а свободный. Из положения, когда нечто открыто, не следует его доступность.

В одном смысловом поле с режимом доступности в сфере имиджелогии оказывается эвиденция (от лат. *evidentia* ‘очевидность’). Это состояние абсолютной достоверности – ситуация, не требующая фактического подтверждения и, тем более, логического обоснования. В описываемом состоянии не дается знание предмета (лица). Эвиденциальность никак не связана с демонстративной наглядностью и не имеет отношения к ролевой деятельности агентов, видящих происходящее и являющихся свидетелями.

В языке обыденности описание не употребляется с целью идентификации, указывающей на дифференциальные признаки предмета (лица). По описанию кого-, что-либо нетрудно распознать – аутентифицировать. В ситуации распознавания отмечается не тождество и различие, а сходство и расхождение (разница). Различие существует, а разница есть (разница возрастов, характеров, взглядов). По сути, описание – это никакой не метод исследования, а путь вербальной презентации референта.

Описать что-то не значит наглядно представить денотат каким-нибудь образом, показать его (дать видеть). В описании наглядное сменяется очевидным.

В очевидном говорящий уверен. Слово «очевидно» никак не аналогичного русскому «конечно», передающему убеждение субъекта речи. Принцип очевидности – доминирующий принцип лингвистической феноменологии, занимающейся ма-

нифестацией в языке достоверности, подлинности и уверенности его пользователей.

Доступный восприятию имидж (облик) человека – его наружность (приятная наружность, обманчивая наружность): *«Это был человек лет тридцати двух-трех от роду, среднего роста, приятной наружности»* (И. А. Гончаров, «Обломов»). Ее составляющие неотчуждаемые: голубоглазый, совершенно рыжий, сутулый, короткая стрижка, орлиный нос и т. д.: *«Самая наружность Головинского имела в себе много подкупающего: высокий, средних лет, с окладистой бородкой и выхленным дворянским лицом, с приличными манерами, всегда безукоризненно одетый, он везде являлся заметным человеком»* (Д. Н. Мамин-Сибиряк, «Дикое счастье»).

Наружность никого и ничто не представляет и не имеет функции идентификации. По ней не различают, а распознают (познать по описанию). Наружность не имеет дифференциальных признаков, однако обладает характерными чертами: человек кавказской наружности, мужчина азиатской наружности. Он приводит имеющееся в документе описание наружности мужа: *«Сказано, что он высокого роста, очень плотного сложения, силен, белокур»* (Д. С. Лихачев, «От мысли к слову»). Наружность не оценивается, а принимается: (не)приятная наружность.

Вербально творится не картина предмета (лица), а эйдос (рисунок, облик) реалии. Путем дескриптивной конкретизации говорящий вплотную приближается к подлинной самости адресата. Автор не озбочен передачей точного образа (картины). Он создает архитектонику реалии, стараясь не обойти ни одной важной для ее целостного восприятия черты. Путь подобной импрессионной конкретизации – творчество.

Не будучи фактической данностью, имидж – это не образ предмета (лица), а достоверный (подлинный) эйдос реального фигуранта. В античной философии слово «эйдос» (др.-греч. εἶδος) использовалось при осознании конкретности осуществления всего – создания условий свободного доступа к самой реалии. У элеатов эйдос непременно корреспондировал с сущностью. Отмечалась его непричастность к «делу закона» – упорядоченной организации мира «равных возможностей».

В отличие от образа, представляющего различительные признаки, в облике замечаются цельность и характерность. «Но во всем цельном и характерном облике Юма самой возвышенной, самой благодетельной чертой следует признать его неуклонное стремление к справедливости, к тому что он сам называл светом, неотразимо манящим его и озаряющим его жизнь» [8, с. 68]. Облик – не лицо (личина), а очертание, фигура, осанка, выправка кого-либо – совокупность характерных черт: принять человеческий облик, звериный облик, привычный облик, brutальный облик, сменить облик и др. Облик – это также характер и душевный склад человека: *«Центральной темой многих произведений является нравственный облик современного подростка»* (И. Манахова, «Двенадцать зрителей»).

Рецептивной феноменологии известен только смотрящий. Это не свидетель происходящего действия (дела), а очевидец проходящего состояния. В смотре (осмотре) не берется во внимание внешний вид, а замечается находящаяся в свободном доступе наружность референта. Вид «делается» (сделать вид, что...). Эйдическая наружность не видится и не демонстрируется (показывается), а манифестируется – смотрится, обнажается, выглядит. В ней присутствует то, что служит искусству комплемента кому-либо и подчеркиванию его статуса. Создавая дескриптивный эйдос человеку, его не представляют определенным образом, а словесно описывают, как бы «срисовывая» с самой природы (девушка с голубыми глазами, человек небольшого роста, парень с длинными руками и т. д.).

Созерцание (рассматривание) не предполагает анализ, интерес и означивание. Однако только благодаря феноменологии восприятия складываются в одно целое «пазлы» подлинного имиджа (устройства) человека. Целостность восприятия обнаруживается в интуитивном запросе на завершенность. Вопрос «Смотрится или не смотрится?» не является праздным для имиджелогии. Все обретает смысл только в своей тотальной (завершенной) целостности, вне которой воспринимаемое осознается разорванно (фрагментарно, отрывочно).

В режиме создания имиджа утверждение «Я знаю» сменяется осознанием и признанием «Мне известно». Известность характеризуется экстензией – широко известный, с мировой известностью, известный в узком кругу; широко известный в узком кругу (шутл.). «Быть известным очень здорово, хотя некоторые известные люди из вежливости это отрицают, чтобы неизвестные люди чувствовали свое превосходство. Принято стесняться славы и делать вид, что она тебе портит жизнь» (Линус Торвальдс).

Известность не означает информированность. Информация снимает неопределенность. Поставить кого-либо в известность (известить), уведомить не значит сообщить что-нибудь новое. Бывает «первая новость», однако приветствуются все же «последние известия». Из того, что кто-нибудь что-нибудь знает, не следует, что он сведущий. Человек сведущий посвящен во что-то – знаком с чем-то, находится в «курсе всего».

Имидж складывается из известий (сведений), взятых из достоверных и авторитетных источников. Достоверности проповедовали дать определение многие известные философы (Локк, Лейбниц, Фихте, Кант, Гегель и др.). В логике достоверность часто выступает в качестве синонима понятия «истина» и соотносится с твердо обоснованным и доказательным знанием. Однако достоверность не может быть определена на предмет истинности, поскольку информации о ней практически никогда не бывает.

В ходе создания имиджа высказывается важная докритическая интерпретация – противоположное истине мнение (др.-греч. δόξα). Мнение не точка зрения на проблему, а взгляд. В создании имиджа важным оказывается общественное мнение. Никакое мнение не подлежит фактологической проверке, т. е. не может быть подтверждено или опровергнуто. Мнение не существует, однако есть («Есть мнение...»), не указывает на объективные свойства, а отмечает характер чего-то: *Есть мнения более широкого, можно сказать, общественного характера* (О. Смолина, «Азбука счастья»).

Во мнении аргументированная точка зрения сменяется пронизательным взглядом. В этой сфере совершенно не важно

быть убежденным, не ошибаться и делать правильный выбор. Акцент здесь ставится на уверенность, обдуманность, адекватность и оправданность предпринимаемых поступков. Венчает все мудрость в принятии важного решения.

Чтобы высказать мнение, не требуется обоснованная причина. Мнение высказывается по поводу чего-, кого-либо. Ничего объясняя и ни в чем не убеждая, мнение уверяет. Сомнения – отсутствие одного мнения. Несомненная уверенность звучит в словах «Здесь двух мнений не бывает». Не бывает «соответствующего мнения». Мнения не разделяют – во мнениях сходятся и расходятся; мнения (не) совпадают. Благоприятная для создания имиджа «мнимая» конвергентная сфера (от лат. *convergo* «сближаю») не способствует выделению знаковой личности и дифференциации денотата на основании определенных признаков. Принятым в обществе мнением создается имидж его члена.

Подлинная сущность человека, воплощаемая в его имидже, не может быть личной. Человек по сути (а не по идее!) никакой не субъект (агент) деятельности. Апеллятив «человек» не *nomina agentis*, а статусное звание. Как и каждое звание, его необходимо заслужить. Жизненная миссия человека не тождественна агентивной роли личности. Человек не существует отдельно, а стремится сплотиться со своими близкими в одно неделимое целое (совокупность). Какой смысл что-нибудь делать демонстративно (напоказ), если есть шанс найти себя в творческой манифестации (обнаружении)?!

Заключение

Феномен имиджа не имеет отношения к позитивному (проявленному) в определенной форме качеству личности. Человек, по сути, никакая не личность и никакой не образ, а эйдическая фигура, статья; в философии – эйдос. В ходе манифестации моделируется воплощенная сущность референта и никак не конструируется образ определенного лица. Есть натуральная манифестация и возникающая на ее базе манифестация виртуальная – искусственная (художественная).

Обретая имидж, референт не формируется и не оформляется, а становится, фигурально воплощаясь и перевоплощаясь.

Возникает аспект творческой изобразительности. Феноменальным признается не существующее как данное, а то, что есть для нас. Каждый человек, как и каждая реальность, не воспринимается лично, т.е. отдельной и знаково, а осознается фигурально – в облике.

Создание имиджа сопрягается с творением в принципе другого языка – «языка

творчества» (Н. Бердяев), «Языка сущности» (М. Хайдеггер). Это путь изображения самости вещи («что для меня?»), а не способ представления предметов (явлений) как объективно данных. Что-то не является специфическим, а оказывается модифицированным с учетом фактора реципиента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Краткий словарь современных понятий и терминов / Н. Т. Бунимович [и др.] ; сост. и общ. ред. В. А. Макаренко. – 3-е изд., дораб. и доп. – М. : Республика, 2000. – 670 с.
2. Милевич, А. С. Имидж деловой женщины / А. С. Милевич // Научно-практический медицинский журнал. – 2001. – № 4. – С. 21–32.
3. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гассет. – М. : Искусство, 1991. – 586 с.
4. Перельгина, Е. Б. Психология имиджа : учеб. пособие / Е. Б. Перельгина. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
5. Сенкевич, В. И. Феноменологическая лингвистика. Этические начала и принципы языка / В. И. Сенкевич. – Седльце : Науч. изд-во Естественнонауч.-гуманитар. ин-та, 2020. – 369 с.
6. Флоренский, П. А. У водоразделов мысли : в 2 т. / П. А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – 446 с.
7. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – 3-е изд., испр. – М. : Академ. Проект, 2011. – 447 с.
8. Дэвид Юм. Кант. Гегель. Шопенгауэр. Огюст Конт : биограф. очерки / сост. М. В. Сабина [и др.]. – СПб. : Редактор, 1998. – 496 с.

REFERENCES

1. Kratkii slovar' sovremennykh ponyatii i terminov / N. T. Bunimovich [i dr.] ; sost. i obshch. red. V. A. Makarenko. – 3-e izd., dorab. i dop. – M. : Respublika, 2000. – 670 s.
2. Milevich, A. S. Imidzh delovoi zhenshchiny / A. S. Milevich // Nauchno-prakticheskii meditsinskii zhurnal. – 2001. – № 4. – S. 21–32.
3. Ortega-i-Gasset, Kh. Estetika. Filosofiya kul'tury / Kh. Ortega-i-Gasset. – M. : Iskusstvo, 1991. – 586 s.
4. Perelygina, E. B. Psikhologiya imidzha : ucheb. posobie / E. B. Perelygina. – M. : Aspekt Press, 2002. – 223 s.
5. Senkevich, V. I. Fenomenologicheskaya lingvistika. Eticheskie nachala i printsipy yazyka / V. I. Senkevich. – Sedl'tse : Nauch. izd-vo Estestvennonauch.-gumanitar. in-ta, 2020. – 369 s.
6. Florenskii, P. A. U vodorazdelov mysli : v 2 t. / P. A. Florenskii. – M. : Pravda, 1990. – 446 s.
7. Khaidegger, M. Bytie i vremya / M. Khaidegger ; per. s nem. V. V. Bibikhina. – 3-e izd., ispr. – M. : Akadem. Proekt, 2011. – 447 s.
8. Devid Yum. Kant. Gegel'. Shopengauehr. Ogyust Kont : biogr. ocherki / sost. M. V. Sabina [i dr.]. – SPb. : Redaktor, 1998. – 496 s.

Рукапіс наступію у редакцію 30.12.2025

Вячаслаў Мікалаевіч Смаль

канд. філал. навук, дац., дац. каф. спецыяльных педагагічных дысцыплін
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна

Viathaslav Smal

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

e-mail: Smalslawa@mail.ru

ТРАНСФАРМАЦЫЯ МАТЫВУ МАЛЕНЬКІХ ІСТОТ У ДЗІЦЯЧАЙ ЛІТАРАТУРЫ XIX–XX стст.

Артыкул прысвечаны аналізу матыву маленькіх істот у сусветнай літаратуры для дзяцей на прыкладзе творчасці К. Калодзі, Г. Андэрсэна, В. Гаўфа, братоў Грым, Э. Т. А. Гофмана, М. Дэборд-Вальмор, П. Кокса і інш. Даследуецца матыву маленькіх істот (гномаў, фей, карлікаў, лялек) як свядомая арыентацыя пісьменнікаў Новага часу на адлюстраванне ў творах, адрасаваных дзецям, універсальных культурных патэрнаў.

Ключавыя словы: *дзіцячая літаратура, матыву маленькіх істот, міфалагічныя алюзіі, архетып дзіцяці.*

Transformation of the Motif of Small Creatures in Children's Literature of the 19th and 20th Centuries

The article is devoted to the analysis of the motif of small creatures in world literature for children, using the example of the work of K. Colodi, G. Andersen, V. Gauff, the Grimm brothers, E. T. A. Hoffmann, M. Debord-Valmore, P. Cox and others. The motif of small creatures (gnomes, fairies, dwarfs, dolls) is investigated as a conscious orientation of writers of the new era to reflect universal cultural patterns in works addressed to children.

Key words: *children's literature, the motif of small creatures, mythological allusions, the archetype of the child.*

Уводзіны

Шырокае выкарыстанне матыву маленькіх істот (гномаў, фей, карлікаў, лялек і інш.) у літаратуры для дзяцей наблізіла яго да ўніверсальнага культурнага кода, што патрабуе дэтальнага разгляду спецыфікі яго адлюстравання адпаведна дыяхранічнай тэорыі літаратуразнаўства (М. Л. Гаспараў, А. К. Жалкоўскі, В. Я. Халізеў) у розных эпохі. Асабліваю актуальнасць набывае аналіз дзіцячай літаратуры як найбольш маладаследаванага аб'екта літаратуразнаўства.

Мэта артыкула – выявіць трансфармацыю матыву маленькіх істот у дзіцячай літаратуры XIX–XX ст.

Першавытокавыя модусы дыдактызму казкавага жанру

З другой паловы XVI ст. у еўрапейскіх літаратурах мастакі слова пачалі больш актыўна эксперыментаваць, часам нават ненаўмысна, са зместам і формай.

Адметная роля ў станаўленні новага жанру – літаратурнай казкі, – які неўзабаве стаў своеасаблівай візітоўкай дзіцячай літаратуры, належыць Дж. Ф. Страпароле. Ён па-наватарску ўдасканаліў жанр абразка фальклорна-казачнымі сюжэтамі, вобразамі фей і паспяховых дурняў, спецыфічна сінтэзаваў трагічнае і камічнае, акцэнтаваўшы ўвагу найперш на дыдактычнай скіраванасці твораў. Першыя літаратурныя казкі («Дэкамерон» Д. Бакачо, «Пентамерон» Д. Базіле, «Прыемныя ночы» Д. Страпаролы, «Казкі фей» д'Ануа) адрасаваліся выключна дарослай аўдыторыі. Іх архітэктоніка была заснавана на «рамкавай кампазіцыі» з інтэрпаліраванымі ўстаўкамі-навамі, анекдатычным сюжэтам, героетрыгсцерам і ў адпаведнасці з ранейшай традыцыяй, вобразамі фей, кітайскіх лялек, карлікаў, авантурыста маначэлы. Яны былі падобнымі і на махлярскі, і на прэцыёзны раман XVII ст. спалучэннем сюжэтаў, устаўнымі абразкамі, міфалагічнай топікай і сталі альтэрнатывай аб'ёмным раманам.

Запатрабаванасць маленькіх асоб у парадыгме дзіцячай літаратуры абумоўлена тым, што ў вобразах міні-істот прыхаваны «звыштэкставыя сэнсы» (Т. Барт), іманентна ўласцівыя дзецям культурныя і псіхалагічныя коды. Адным з такіх кодаў з'яўлялася гульня як універсальны дэтэрмінатар паводзін чалавека. Гульня пачала пранікаць у літаратурны тэкст і больш рэльефна падкрэсліваць «гуллівасць» вобраза маленькага чалавека. Паказальна, што і дробныя істоты славянскай міфалогіі (шышыгі, бука, шылікун, злыдні, красналюдкі) вызначаліся хуліганскімі паводзінамі, схільнасцю да гарэзлівых гульняў. Важным атрыбутам дзіцячых гульняў спрадвеку была лялька, якая дапамагала змадэліраваць дарослы свет. Матыў ажыўшай лялькі ў літаратуры стаў асабліва папулярным з вынаходніцтвам ў сярэдзіне XVIII ст. механічных лялек Ж. дэ Вакансона і П. Жака-Дро.

У Італіі існавала цэлая традыцыя тэатра масак, у якім цэнтральны персанаж – ажыўшая лялька (Арлекіна, Труфальдіна, Каламбіна, Панталонэ, Пульчынэла). Традыцыі лялькавай камедыі старажытнага Рыма былі пашыраны ў эпоху Сярэднявечча вулічным тэатрам імправізацый дэль артэ, які аб'яднаў казку з фантастыкай, камізмам і сацыяльнай праблематыкай. Такі тэатр быў распаўсюджаны ў кірмашовых імправізацыях па ўсёй Еўропе. Менавіта адсюль і вытокі геніяльнай маралізатарскай казкі К. Калодзі «Прыгоды Пінокія». У гэтым творы вобраз лялькі раскрывае канцэпцыю духоўнага ўзвышэння асобы, якое асацыіруецца з асветай, здольнасцю супрацьстаяць прыгнятальнікам, спачуваць і бескарысна дапамагаць іншым. Пінокія пакутуе (сумуе, непакоіцца, баіцца, плача) ад сваёй лялькавасці, бо лялька – істота паднявольная, кіруемая іншымі. Ён імкнецца самастойна вырашаць свой лёс, стаць чалавекам, дзеля чаго праходзіць шлях маральнага самаўдасканалення, раскаівання і барацьбы са сваімі недахопамі. Выпрабаванне Феі з блакітнымі вачыма засведчыла здольнасць героя да самаахвяравання, за што ён атрымлівае ўзнагароду быць чалавекам і губляе знешнюю лялькавасць. Вобраз галоўнага героя Пінокія імпліцытна мае дачыненне да вобраза архетыпа сусветнага дрэва і архетыповага матыву незвычайнага паходжання аб'екта,

якія, паводле Я. М. Меляцінскага, «адны з найбольш старажытных» [1, с. 51], а таксама дэтэрмініравана рэпрэзентуе манаміф Дж. Кэмпбэла [2, с. 14], паводле якога герой праходзіць некалькі абавязковых стадый: сепаратыўную (уцёкі), лімінальную (іспыты з новымі знаёмымі), фінальную (перараджэнне і вяртанне дадому). Гуллівасць, гарэзлівасць персанажаў спецыфічных жанраў выхаваўчага, махлярскага, прэцыёзнага раманаў XVI–XVII стст., авантурнасць герояў маралізатарскіх казак для дарослых наступнай эпохі прадвызначлі вектары дыдактызму як літаратурнай казкі, так і ўласна дзіцячай літаратуры XIX ст. з характэрнай ёй скіраванасцю на выхаванне ў дзіцяці эмацыянасі.

Эгацэнтрацыя дыскурса дзіцячай літаратуры

Ідэалогія «свабоды, роўнасці, братэрства» Вялікай французскай рэвалюцыі, тэхналагічны прагрэс, лібералізацыя СМІ ў XIX ст. спрыялі зараджэнню новых каштоўнасцей, антыманархічных ідэй, руху за дэмакратызацыю і лібералізацыю грамадства. Гэтыя працэсы ўплывалі і на развіццё педагагічнай думкі, карэкціравалі выхаваўчыя складнікі дзіцячых твораў. У еўрапейскіх літаратурах класіцызм змяняецца новай парадыгмай рамантызму, адбываецца каштоўнаснае пераасэнсаванне погляду на дзіця, а само дзяцінства пачынае ўспрымацца як асобны, самакаштоўны, «залаты» перыяд жыцця чалавека. Ад ранейшага дыдактызму пісьменнікі пачалі схіляцца да псіхалагічнага адлюстравання асобы дзіцяці, культу пачуццяў, паэтызацыі фальклору непадобнага на іншых героя (змагара, дзівака, бунтара, злачынца).

У еўрапейскіх літаратурах адбыўся бум на выкарыстанне маленькіх істот кельцка-скандынаўскай міфалогіі. Гномаў уяўлялі доўгабародымі, малога росту, скрытнымі, валадарамі скарбаў і кавальскага майстэрства, схільнымі дражніцца і рабіць дабро. Папулярнасць вобраза гнома аднавілі браты Грым, якія выдалі каля 600 аўтэнтчных легенд пра гномаў, эльфаў, дамавікоў і карлікаў. У іх казках «Беласнежка і сем гномаў», «Тры лясныя гномы», «Шавец і гномы», «Гном-Ціхагром», «Тры маленькія лесавікі», «Маленькія чалавечкі» гномы аддзячвалі людзям добрым,

спагадлівым, пакрыўджаным і каралі хці-вых, ліслівых, зайздросных.

Рамантыкі XIX ст. плённа наследавалі традыцыі ўсходніх міфаў (японскі рытуал спальвання лялькі, сакральная сінтэзіцкая лялька Даруму і інш.) папулярызавалі вобраз ажыўшай лялькі. Так, персанажы Т. Гофмана Шчаўкунчык («Шчаўкунчык і мышыны кароль») і Алімпія («Пясчаны чалавек») сімвалічна адлюстроўвалі ахвярнасць, падаўленне ў чалавеку асабістага калектыўнай волі. Падобныя праблемы ахвярнасці і духоўнай волі, прыніжэння ўнікальнасці асобы пасрэднымі істотамі – цэнтральныя ў казцы Г. Х. Андэрсэна «Стойкі алавыны салдацік». Лялькі Андэрсэна – знешне ўразлівыя, надзеленыя здольнасцю любіць, не могуць выразіць сваіх эмоцый («З вачэй салдаціка ледзве не пайшлі алавыныя слёзы. Аднак салдату плакаць не належыць, і ён толькі паглядзеў на танцоўшчыцу, а яна – на яго» [3, с. 122]), становяцца прадметам маніпуляцыі ў фіктыўным свеце. У эпоху рамантызму пачынае дамінаваць літаратура фантастычная, гумарыстычная. Сэнсава-эстэтычнай дамінантай твораў для дзяцей становіцца матыў перамогі маленькіх персанажай над сіламі зла дзякуючы душэўнай чысціні, добраму ўчынку, працавітасці. Такія Дзюймовачка Г. Х. Андэрсэна, Маленькі Мук і Карлік Нос В. Гаўфа, Румпэльштыльцхен, Маленькія чалавечкі і Ціхагром братоў Грым, Жалезныя чалавечкі Л. Кэрала.

Асаблівае месца ў дыскурсе дзіцячай літаратуры займаюць казкі «Лялька-монстр», «Фізіялогія лялек» М. Дэборд-Вальмор. Эпатажныя, інтрыгуючыя назвы яе твораў у меншай ступені прэзентавалі жаклівае і фантастычнасць зместу, а ў большай – былі аўтабіяграфічнымі, пяшчотна-павучальнымі гісторыямі, якія адпавядалі «эгацэнтрычнай» скіраванасці дзіцячых тэкстаў, што знаходзіліся ў пачатку XIX ст. на этапе станаўлення, а кнігі для дзяцей аўтарамі ўспрымаліся найчасцей як інструмент выхавання – «ключавога складніка сістэмы каардынаты эпохі Асветніцтва» [4, с. 129].

Казкі М. Дэборд-Вальмор вылучаліся філасофскім падтэкстам, прытчывасцю на фоне навязлівага дыдактызму іншых аўтараў. Цэнтральныя вобразы лялек Дэборд-Вальмор раскрывалі складаныя для дзіцячага разумення тэмы выхавання,

мацярынскай любові і цялеснага пакарання. Яе драўляныя лялькі – жывыя істоты, падобныя да людзей, рухаліся, пераймалі характар сваёй гаспадыні. Лялька Дэборд-Вальмор атрымлівае жыццёнасць і цялеснасць за кошт сілы ўяўлення дзіцяці і здольнасці прымаць удзел у ролевых гульнях. Чалавекалюбства, павага, ціхмянасць ажыўшай лялькі – гэта тыя рысы, якія імкнулася выхаваць пісьменніца ў чытачоў.

У фокусе праблемы маленькіх істот асабліваю цікавасць уяўляюць візуальна-вербальныя апавяданні П. Кокса. Таленавіты канадскі пісьменнік стварыў групу стэрэатыпных вобразаў маленькіх дамавікоў на аснове англа-шатландскіх міфаў і культурных клішэ мяжы XIX і XX стст. Гэта была зразумелая дзецям гульнявая мадэль соцыума (дэндзі, каўбой, бандыт, марак, лекар, жакей, кароль, студэнт і інш.). Маленькія чытачы ўключаліся ў гульні-пошук на ілюстрацыях патрэбнага героя сярод шасці дзесяткаў індывідуалізаваных тыпаў як па адзежы, так і па жэстах, міміцы, паводзінах. Шэдэўральная серыя была шаблоннай, кожны эпизод пачынаўся падобна: браўні выходзілі з цёмнага лесу ноччу і знаходзілі сабе чарговую забаву (даследавалі нейкі прадмет, вучыліся новай гульні, дапамагалі іншым). Браўні мелі прывабна-камічны выгляд (доўгія ногі, вялікія жываты, колавіднае аблічча, выразныя вочы, востраверхія шапкі і туфлі). Без празмернага дыдактызму аўтар выявіў глыбокі пазнавальны і выхаваўчы дыкурс. Браўні энэргічныя, цікаўныя, прадпрымальныя, любілі працаваць, атрымліваць новыя веды і самаўдасканалвацца. Яны мэтанакіравана знаёміліся з новымі тэхналогіямі, карыснымі машынамі і прыборамі (мікраскопам, фотаапаратам). Чытачам прапанавалася пераймаць такія якасці і маральныя каштоўнасці, як калектывізм, вынаходлівасць, філантропія, працавітасць і адвага.

Выданне серыі твораў аб браўні П. Кокса ад першага апавядання «Паездка дамавікоў» да апошняй 25-й кнігі атрымала назву «Эпоха браўні» (1883–1924 гг.) і стала пераломным у адлюстраванні маленькіх істот, адыграла выключную ролю ў канцэптуалізацыі паняцця дзіцінства, вызначыла стратэгію развіцця дзіцячай кнігі праз шматлікія прыклады трансмедыятызацыі (вобраз браўні выкарыстоўваўся

ў друкаваных гульнях-драматызацыях для навучання дзяцей асновам выяўленчай дзейнасці праз выразанне, складванне, склейванне, канструяванне фігурак з часопісаў) і рэкантэкстуалізацыі (апавяданні ў часопісах, газетныя коміксы, кніжныя выданні, спектаклі, музычныя кампазіцыі, песні, аперэты). Па сутнасці, маленькія істоты П. Кокса былі ўведзены ў сучасны кантэкст, вобраз браўні шырока выкарыстоўваўся ў лялькавай індустрыі, рэкламе лекаў і фотапрадукцыі, культывы дызайн распаўсюдзіўся ў паўсядзённых прадметах (на школьных пеналах і лінейках, сувенірах, гральных картах, пазлах, шпалерах, шаліках, насоўках, канцылярыі, бейсбольным адзенні). Калі раней драбнютка героі былі эпизаднымі ў дзіцячай кнізе, то з П. Коксам яны сталі класічнымі, сюжэтаўтваральнымі, павышалі эффект персуазыўнасці дзіцячага тэксту.

Матыў маленькіх істот са старажытных міфаў і фальклору ў XVI ст. пачаў актыўна пранікаць у мастацкую літаратуру. Паступова міні-персанажы (эльфы, гномы, феі, карлікі, лялькі) актыўна асвойваліся ў дзіцячай літаратуры, трансфармуючы традыцыйныя каноны (вобразныя, сюжэткампазіцыйныя, стылістычныя) жанру казкі. Са зменай стаўлення да феномена дзяцінства адбывалася пераасэнсаванне агульнай дыдактычнай стратэгіі дзіцячай літаратуры, дыдактычнай ролі маленькіх істот у кантэксце літаратурных тэкстаў для юнага пакалення.

Трансфармацыя матыву маленькіх істот у рускай літаратуры

У пачатку XIX ст. феі, гномы, эльфы і іншыя дробныя істоты пранікаюць у рускую літаратуру для дзяцей. Значную ролю ў гэтым адыграла скіраванасць рускіх асветніцкіх эліт на французскую культуру, іх дасведчанасць у французскай феінай казцы. Так, пачынальнік рускай дзіцячай літаратуры У. Ф. Адоеўскі ў казцы «Гарадок у табакерцы» стварыў галерэю алегарычных вобраў мікраскапічных хлопчыкаў-званочкаў (сацыяльныя нізы), мужчын-малаточкаў (назіральнікі), валіка (землеўласнікі), пружынкі (вышэйшая ўлада). Гарадок Адоеўскага – гэта мікрамадэль грамадства, а сон – мадэль дзіцячага ўспрымання светапарадку. Галоўны герой твора Міша ў сне спачувае прыгнечаным

вінцікам сістэмы і, ігнаруючы наказ бацькі, кранаецца пружынкі. Драматычны фінал, на думку аўтара, павінен быў спрыяць выхаванню «патрэбнай» паслухмянасці маладога пакалення.

Адной з крыніц запазычання матыву «маленькіх чалавечкаў» у рускай літаратуры быў фальклорны жанр былічак з прыгодніцкім сюжэтам, свавольствам і перамогамі галоўнага героя. Такія тэксты падкрэслівалі сваю праўдзівасць і адрасаваліся зазвычай для чытання хлопчыкам. Адной з найбольш удалых спроб парадыравання падобнай былічнай прозы была казка У. Ф. Адоеўскага «Ігоша» пра гарэзлівую бязрукую і бязногую істоту (памерлае нехрышчонае немаўля), якую маглі бачыць толькі дзеці. У гэтым творы пісьменнік творча пераняў і тыповую для еўрапейскіх рамантыкаў скіраванасць да аўтэнтчнага фальклору, і схільнасць да эфекту «мініацюрызацыі» персанажаў.

Цікава падаецца канцэпцыя маленькіх істот і ў казцы А. Пагарэльскага «Чорная курыца, ці Падземныя жыхары». Хлопчык Аляксей выратаваў ад кухаркі курыцу, якая аказалася жыхаром падземнай краіны, населенай людзьмі з паў-аршына. За гэты ўчынак галоўны герой узнагароджваецца незвычайнымі здольнасцямі атрымліваць веды без цяжкай муштры. На думку А. П. Яфрэмава, у гэтай казцы бярэ пачатак тэндэнцыя адлюстравання «бестэрміновага душэўнага руйнавання» герояў пасля здзяйснення імі якога-небудзь непрыстойнага ўчынку, «граха» ў дзіцячай літаратуры XIX ст.» [5, с. 72]. Падобныя мініацюрызацыя персанажаў і лакалізацыя хранатопу забяспечвала прасцейшае разуменне створанага свету сваім адрасатам-дзіцём.

Дзіцячыя творы не толькі адкрываюць чытачам нешта новае, але і паказваюць нерэальнае, што дэфармуе ўяўленні дзіцяці аб магчымасцях чалавека і свету, спрыяе ўдасканаленню іх творчых здольнасцей. Маніфестацыя асаблівага тыпу героя візуальна меншага памеру, які знешне не мяняецца, адкрывае перспектыву дзіцяці разглядаць свае магчымасці перайначваць акаляючы свет.

Бліскучым прыкладам адлюстравання такога героя з'яўляецца апавесць М. Канпаўскай «Пра гномаў і сіротку Марысю». У казцы гномы-красналюдкі, уражаныя

талентам спяваць, працавітасцю, самаавярнасцю Марысі, ратуюць дзяўчыну ад душэўных нягод, выпраўляюць наступствы падману лісіцы і гнома Чудзілы-Мудрылы.

Многія першыя творы расійскай дзіцячай літаратуры другой паловы XIX ст. мелі характар перастварэння, плагіату ці запазычання з нязначнымі зменамі сюжэту. Быў распаўсюджаным феномен камерцыйнай лубочнай літаратуры, калі буйныя творы замежных аўтараў перакладаліся ў скарачаным варыянце і танна рэалізаваліся на кірмашах. На мяжы XIX–XX стст. у Расіі набыў папулярнасць жанр фэйнай казкі – нізкакаснай стылізацыі пад заходне-еўрапейскія рамантычныя абразкі з іх карцінамі ідэальнага жыцця, казкавага свету кветак, матылёў і фэй, з узнёслым пафасам, памяншальна-ласкальнымі суфіксамі і літотамі. У такім стылістычным ключы напісаны сентыментальныя казкі «сярэбра нага» стагоддзя «Дзяўчынка з блакітнымі вачыма. Марачкін сон» С. Грыгаровіча-Барскага, «Фейныя казкі» К. Д. Бальмонта, «Ліліпутушка» Л. М. Талстога.

Літаратурнай пародыяй на тэксты П. Кокса з’яўляецца серыя кніг «Хлопчык-з-пальчык, дзяўчынка-з-кіпцік», «Лясныя малюткі: прыгоды і вандроўкі малюсенькіх эльфаў», «Прыгоды Мурзілкі: вандроўкі лясных малютак» Г. Б. Хвольсан, «Мурзілка і яго таварышы», «Новыя задумы Мурзілкі і яго маленькіх сяброў», «Мурзілка і лясныя чалавечкі», «Праказы і свавольствы маленькіх эльфаў» С. Ф. Лібровіча, «Новы дзённік Мурзілкі» А. Мунда.

У галоўнага героя Мурзілкі – не звера і не чалавека, а проста «дзіўнай істоты» – ёсць і візуальныя аналогіі з персанажам П. Кокса (шляпа, адсутнасць

адзення, чамадан, фотакамера). З 1918 г. выданне серыі спынілася, бо феномен аванцюрнага сюжэта перамогі маленькай істоты не мог адпавядаць савецкім ідэалагічным канонам. З 1937 г. серыя пра Мурзілку была адноўлена, а сам персанаж атрымаў новае амплуа: акрамя ранейшай схільнасці да фантазій, ён стаў больш дапытлівым і камічным.

Вобразы малютак, запазычаныя ў П. Кокса, набылі такую папулярнасць, што першы савецкі дзіцячы часопіс атрымаў назву «Мурзілка». Менавіта ў ім працаваў і М. Носаў, які ў «Прыгодах Нязнайка» цэнгрыраваў шматлікіх персанажаў вакол аднаго галоўнага героя. Гэты абаяльны, гарэзлівы франт і выхваляка, які прысвойвае дасягненні іншых, падобны да свайго прататыпа ў Кокса, Хвольсан, Лібровіча. Каратышы М. Носава спалучылі рысы дзяцей і дарослых: яны непасрэдна, даверлівыя, любяць гульні, пры гэтым яны працуюць, у іх ёсць прафесія.

Заклучэнне

Аўтарскае наватарства Д. Базіле, Д. Страпаролы, д’Ануа ў раскрыцці матыва маленькіх істот было творча ўспрынята і пераасэнсавана рамантыкамі XIX ст. (Г. Х. Андэрсэнам, В. Гаўфам, братамі Грым, Э. Т. А. Гофманам, Л. Кэралам, М. Дэборд-Вальмор), якія падрыхтавалі глебу для творчых знаходак літаратараў XX ст. (камерцыйлізацыя, візуалізацыя, шаблоннасць, шматпраблемнасць, пазнавальна-выхаваўчы падтэкст), якія ў спалучэнні з старажытнымі міфалагічнымі схемамі і новымі літаратурнымі прыёмамі прадвызначылі стыль дзіцячай літаратуры пазнейшых эпох мадэрнізма і постмадэрнізма.

СПІС ВЫКАРЫСТАНЫХ КРЫНІЦ

1. Мелетинский, Е. М. О литературных архетипах / Е. М. Мелетинский. – М. : РГГУ, 1994. – 136 с.
2. Кэмпбелл, Д. Тысячеликий герой = The Hero with thousand faces / Д. Кэмпбелл ; пер. с англ. А. П. Хомик. – М. : Ваклер : Рефл-бук : АСТ, 1997. – 384 с.
3. Андерсен, Х. К. Большая книга лучших сказок Андерсена / Х. К. Андерсен. – М. : Эксмо, 2023. – 208 с.
4. Васильева, Е. Н. «Персидские письма» детям: к истории переводов Ш.-Л. Монтескье в России / Е. Н. Васильева // *Studia Litterarum*. – 2019. – Т. 4, № 2. – С. 128–143.
5. Ефремов, А. П. Эволюция представлений о грехе в детской литературе / А. П. Ефремов // *Детский сборник : ст. по дет. лит. и антропологии детства* / сост.: Е. Кулешов, И. Антипова. – М. : ОГИ, 2003. – С. 373–392.

1. Meletinskii, E. M. O literaturnykh arkhetyпах / E. M. Meletinskii. – M. : RGGU, 1994. – 136 s.
2. Kempbell, D. Tsyachelikii geroi = The Hero with thousand faces / D.Kempbell ; per. s angl. A. P. Khomik. – M. : Vakler : Refl-buk : AST, 1997. – 384 s.
3. Andehrsen, Kh. K. Bol'shaya kniga luchshikh skazok Andersena / Kh. K. Andersen. – M. : Eksmo, 2023. – 208 s.
4. Vasil'eva, E. N. «Persidskie pis'ma» detyam: k istorii perevodov Sh.-L. Montesk'e v Rossii / E. N. Vasil'eva // Studia Litterarum. – 2019. – T. 4, № 2. – S. 128–143.
5. Efremov, A. P. Evolyutsiya predstavlenii o grekhe v detskoj literature / A. P. Efremov // Detskii sbornik : st. po det. lit. i antropologii detstva / sost.: E. Kuleshov, I. Antipova. – M. : OGI, 2003. – S. 373–392.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 03.10.2025

Анастасия Юрьевна Степанова

*ст. преподаватель каф. международной журналистики,
аспирант 2-го года обучения каф. медиалогии
Белорусского государственного университета*

Anastasiya Stsiapanava

*Senior Lecturer of the Department of International Journalism,
2-nd Year Postgraduate Student of the Department of Medialogy
of Belarusian State University*

e-mail: stepanovanastya2021@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ ЖУРНАЛИСТИКИ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ОПРОС РЕДАКЦИЙ

Рассматривается использование технологий искусственного интеллекта в журналистике в условиях ускоряющейся цифровой трансформации медиасферы. На основе онлайн-опроса сотрудников региональных редакций анализируются частота и типовые сценарии использования, а также сложности, мотивация и ожидания профессионального сообщества в отношении использования искусственного интеллекта. Показано, что наряду с ростом доступности генеративных моделей, создающих тексты, изображения, аудио и видео, усиливаются этические, правовые и профессиональные вызовы, напрямую влияющие на квалификационные требования к журналистам. Выявлен выраженный запрос на практико-ориентированные образовательные программы, сочетающие развитие цифровой грамотности, критического мышления и понимания профессиональных норм. Полученные результаты уточняют степень готовности региональных медиа к внедрению инструментов искусственного интеллекта и формируют основания для корректировки образовательных приоритетов.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, журналистика, компетенции, профессиональное образование, медиа, редакционная практика, опрос.*

Journalism's Professional and Educational Priorities in the Age of Artificial Intelligence: Evidence from a Survey of Editorial Staff

The article examines the perception and use of artificial intelligence technologies in journalism amid the accelerating digital transformation of the media sphere. Based on an online survey of regional newsroom staff, it analyzes the frequency and typical scenarios of AI use, as well as the challenges, motivations, and expectations of the professional community regarding AI adoption. The study shows that, alongside the growing availability of generative models capable of producing text, images, audio, and video, ethical, legal, and professional challenges are intensifying, directly affecting journalists' qualification requirements. A strong demand is identified for practice-oriented educational programs that combine the development of digital literacy, critical thinking, and an understanding of professional norms. The findings refine the assessment of regional media's readiness to implement AI tools and provide a basis for adjusting educational priorities.

Key words: *artificial intelligence, journalism, skills, professional education, media, editorial practice, survey.*

Введение

Активное внедрение технологий искусственного интеллекта в сферу массовых коммуникаций радикально меняет устоявшиеся подходы к производству и распространению журналистского контента.

Научный руководитель – Ольга Николаевна Касперович-Рынкевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры медиалогии Белорусского государственного университета

Генеративные модели, способные создавать тексты, изображения, видео- и аудиоконтент, становятся все более доступными и широко применяемыми в редакционной работе. Это не только создает новые возможности для повышения эффективности медиапроизводства, но и порождает значимые этические, правовые и профессиональные вызовы, напрямую затрагивающие квалификационные требования к журналистам [1].

На этом фоне все более остро встает вопрос о том, насколько система журна-

листского образования отвечает новым технологическим и профессиональным реалиям. Как показывает международный и отечественный опыт, успешная интеграция ИИ в журналистскую практику требует не только цифровой грамотности, но и развитого критического мышления, способности к адаптации, а также глубокого понимания этических норм и стандартов профессии [2]. Однако степень готовности журналистского сообщества к освоению новых инструментов, а также его ожидания в отношении образовательных приоритетов до сих пор остаются слабо изученными, особенно на уровне региональных медиа [3].

Настоящее исследование направлено на выявление отношения журналистов к использованию ИИ в профессиональной деятельности, анализ барьеров и мотивации для внедрения ИИ-инструментов, а также фиксацию образовательных запросов, связанных с изменяющимся технологическим ландшафтом.

Эмпирической основой работы стал онлайн-опрос сотрудников региональных СМИ, позволивший оценить готовность представителей профессионального сообщества к изменениям, происходящим в медиаиндустрии.

Основная часть

В апреле 2025 г. с целью определения текущих установок и опыта журналистов в сфере искусственного интеллекта и возможных векторов трансформации систем журналистского образования в условиях цифровой эволюции медиасферы был проведен опрос среди представителей редакций средств массовой информации. В качестве региона проведения исследования была выбрана Гомельская область как доступная и репрезентативная площадка для изучения профессиональных практик в региональной медиасреде. В рамках экспертного онлайн-опроса «Использование генеративного искусственного интеллекта в журналистике» были получены ответы от 40 респондентов из городских, областных и районных государственных СМИ. Анкета на базе форм Google состояла преимущественно из вопросов закрытого типа, часть из которых была дополнена опцией «другое», а также содержала несколько открытых вопросов.

Два первых вопроса были о профессиональной принадлежности и занимаемым опрошенными должностям. Согласно ответам, основную долю респондентов составили представители управленческого звена: редакторы отделов (27,5 %), главные редакторы (25 %), заместители главных редакторов (15 %). Категория обозревателей представлена наименьшим количеством – 5 %.

В ответ на *третий вопрос* «Вне зависимости от того, используете ли Вы нейросети лично, скажите, в какой степени ИИ-технологии повлияли на Вашу работу за последний год?» наибольшая доля респондентов (35 %) указали, что технологии ИИ практически не повлияли на их профессиональную деятельность (минимальная степень влияния), а 15 % заявили о полном отсутствии какого-либо влияния. Вместе с тем 27,5 % опрошенных отметили, что влияние ИИ имело место в той или иной степени, 17,5 % – что влияние технологий на их профессиональную деятельность оказалось достаточно сильным; только 2,5 % отметили очень сильное влияние. Затруднились ответить 2,5 % респондентов. На базе ответов на *третий вопрос* мы можем прийти к выводу, что, несмотря на адаптацию и внедрение ИИ в редакциях, значительная часть представителей СМИ не считает его фактором, существенно влияющим на повседневную работу.

Четвертый вопрос звучал следующим образом: «Используете ли Вы сервисы или инструменты ИИ в своей профессиональной деятельности?». Анализ ответов позволил определить, что большинство респондентов имеют опыт применения искусственного интеллекта в той или иной форме (62,5 %), 40 % опрошенных указали, что время от времени используют сервисы искусственного интеллекта в рамках своей профессиональной практики, еще 7,5 % используют такие сервисы регулярно, 15 % пробовали ИИ-инструменты, но не применяют их в работе. Интересным является тот факт, что 27,5 % респондентов не используют ИИ, но планируют начать, что говорит о потенциальной готовности к адаптации. В то же время 10 % не планируют применять нейросети вообще. Таким образом, полученные данные указывают на довольно высокий уровень проникновения ИИ-инструментов в профессиональную

среду: почти каждый второй уже применяет их, а большая часть респондентов либо уже имеют опыт использования ИИ, либо планируют начать его применять в ближайшее время.

Пятый, открытый, *вопрос* «Какие сервисы или инструменты генеративного ИИ Вы применяете?» позволил нам выявить наиболее популярные среди опрошенных инструменты на базе искусственного интеллекта. Наиболее часто упоминаемым оказался ChatGPT (восемь упоминаний), на втором месте – DeepSeek (четыре упоминания), на третьем – Kandinsky (три упоминания). По одному разу были упомянуты сервис для перевода DeepL, редактор фото, аудио и видео CapCut, нейросеть для создания видео Pixverse.ai, универсальный генеративный ИИ Claude.ai.

Полученные ответы указывают на то, что осведомленность пользователей о доступных ИИ-инструментах ограничена, а выбор решений во многом определяется их доступностью, пользовательским интерфейсом и степенью распространенности в профессиональной среде. Это свидетельствует о фрагментарности опыта взаимодействия с ИИ и отсутствии единой технической культуры в использовании подобных решений.

На *шестой вопрос* «Если Вы используете сервисы ИИ, то для решения каких задач?» было получено 29 ответов. Наиболее популярными областями применения технологий генеративного ИИ стали генерирование идей, черновиков (44,8 %), поиск и сбор информации по интересующей теме (31 %), создание текстов (27,6 %), редактирование и доработка текстов (24,1 %). Средний уровень востребованности стали создание видео (20,7 %), создание изображений, графики и редактирование (доработка) графики и изображений (по 17,2 %), переводы текстов и анализ данных (по 13,8 %), транскрибирование аудио и видео и обработка, редактирование видео (по 10,3 %). Наименее используемые функции – это дизайн и веб-дизайн, анализ аудитории (по 3,4 %). Кроме того, 6,8 % опрошенных выбрали опцию «другое», но не указали, для решения каких задач применяют сервисы искусственного интеллекта. Ни один из участников опроса не использует ИИ для проверки достоверности данных. Таким образом, ИИ на прак-

тике воспринимается в первую очередь как инструмент поддержки творческих и рутинных задач – генерации, редактуры, сбора информации, но пока не как средство проверки достоверности или анализа аудитории. Это свидетельствует о функциональной избирательности в освоении технологий ИИ и необходимости развития цифровой медиаграмотности среди работников СМИ. Заметно реже ИИ используется для технически более сложных или специализированных задач, таких как анализ данных, перевод, транскрипция, дизайн, что может свидетельствовать либо о недостатке компетенций в этих направлениях, либо о меньшей актуальности таких задач в повседневной практике. Важно подчеркнуть, что ни один из респондентов не применяет ИИ для проверки достоверности информации, что указывает на отсутствие доверия к таким функциям или на нехватку соответствующих инструментов и навыков, что особенно критично в условиях информационной перегрузки и угрозы дезинформации. Возможное объяснение выявленного смещения в сторону текстоориентированных задач заключается в том, что значительная часть респондентов представляет традиционные печатные и текстовые редакции, где визуальные и мультимедийные форматы играют второстепенную роль. Это может объяснять сравнительно низкую частоту использования ИИ для создания изображений, обработки видео, транскрипции аудио- и видеоматериалов, а также низкий интерес к задачам веб-дизайна и аналитики аудитории, более характерных для цифровых и мультимедийных платформ.

Таким образом, характер медиасреды, в которой работают респонденты, оказывает непосредственное влияние на спектр задач, решаемых с помощью ИИ.

Целью *седьмого вопроса* «Если Вы не используете сервисы ИИ, то какие факторы мешают Вашей редакции или организации активно использовать ИИ-инструменты?» было определение основных барьеров, мешающих активному использованию ИИ-инструментов в профессиональной деятельности журналистов и медиаорганизаций. Большинство участников опроса (47,1 %) выбрали вариант «проприетарность продукта». На отсутствие необходимых знаний и навыков указали 38,2 %

респондентов, что может быть следствием как нехватки уровня обучения, так и отсутствия методической поддержки внедрения инструментов искусственного интеллекта в редакционный процесс. 17,6 % опрошенных видят проблему в нехватке времени и ресурсов для освоения технологий. Это типично для небольших редакций с высокой загрузкой и ограниченным кадровым составом, где внедрение новых технологий воспринимается как дополнительная нагрузка. По 11,8 % участников опроса отметили «соображения информационной безопасности», «вопросы этики», «незначительность производимого эффекта по сравнению с традиционными методами и технологиями работы», «никакие не мешают». Наличие респондентов, которые не видят препятствий к использованию ИИ, говорит о наличии позитивно ориентированных профессионалов, готовых к его внедрению в соответствующих условиях.

Для выявления сфер, в которых у представителей СМИ ощущается недостаток компетенций и затруднения при работе с сервисами на базе ИИ, мы сформулировали следующий **вопрос**: «В каких сферах применения ИИ для работы Вы чувствуете нехватку знаний или уверенности?». На основании ответов участников опроса была зафиксирована отчетливая дифференциация по уровням уверенности в использовании ИИ в профессиональной деятельности. Наиболее выраженные трудности респонденты испытывают в сфере *проверки достоверности данных, сгенерированных с помощью ИИ*, а также в области *визуализации данных (создания инфографики)*; по каждому из этих направлений неуверенность выразили 35 % участников опроса. Существенная доля опрошенных (32,5 %) отметили нехватку уверенности при *создании и редактировании аудио- и видеоконтента*. Это может быть связано с ограниченным опытом работы с современными генеративными инструментами. Еще 30 % респондентов указали на трудности в *аналитике и работе с данными*. 27,5 % опрошенных испытывают затруднения при *выборе подходящего инструмента под конкретную задачу*, а 22,5 % – в области *визуализации данных (графиков, инфографики)*. Примерно пятая часть опрошенных (20 %) выразили неуверенность в *генерации и редактировании текстов*, а также в *расшиф-*

ровке аудио/видео (конвертирование в текст, обобщение главного и т. д.). Такой же процент участников опроса чувствуют *нехватку знаний юридических и этических аспектов применения нейросетей* в рабочих процессах. Лишь 15 % представителей СМИ заявили о *полной уверенности* во всех аспектах применения ИИ. Еще 2,5 % чувствуют *неуверенность во всех перечисленных выше пунктах*. Оставшиеся 2,5 % не используют сервисы ИИ.

Таким образом, фиксируется прямая связь между низким уровнем уверенности и отказом от применения ИИ в критически важных областях, таких как верификация данных, что требует особого внимания при составлении образовательных программ и повышении цифровой медиаграмотности журналистов.

На основании диаграммы, отражающей ответы на **десятый вопрос** анкеты, «В какой форме Вам было бы удобнее всего получать знания и навыки, связанные с ИИ?» мы выявили предпочтительные формы обучения. Наиболее удобными и востребованными форматами оказались *краткосрочные онлайн-курсы* (55 %), *очные тренинги и мастер-классы* (52,5 %). Затем следуют *интерактивные обучающие платформы* (30 %), *обучение внутри редакции* (27,5 %). 25 % опрошенных предпочли бы *учебные пособия*, 5 % респондентов не хотели бы получать знания и навыки, связанные с освоением сервисов ИИ ни в какой форме. Эти ответы свидетельствуют, что абсолютное большинство представителей журналистских редакций готово обучаться при наличии удобного понятного формата.

В **одиннадцатом вопросе** респондентам предлагалось оценить, какие навыки и компетенции должны быть приоритетными в подготовке будущих журналистов в условиях стремительного развития ИИ. Опросная шкала содержала градацию степени важности по четырехуровневой шкале: «неважно», «скорее, неважно», «скорее, важно» и «важно». Предложенные нами навыки для оценки по этой шкале звучали так: работа с генеративными ИИ-инструментами, формулирование эффективных запросов для ИИ, критическое мышление, верификация информации и фактчекинг, этическое использование ИИ в журналистике, авторское право при работе с ИИ, информационная безопасность и

защита данных, креативное мышление, анализ данных, гибкость и готовность к постоянному обучению. Следует отметить, что по каждому из навыков количество ответов «скорее, важно» и «важно» значительно перевешивают ответы «неважно» и «скорее, неважно». Это указывает на высокий уровень консенсуса внутри профессионального сообщества относительно необходимости интеграции данных навыков в образовательные программы. Даже в тех случаях, когда фиксируется относительно более высокая доля скепсиса, положительные оценки все же доминируют, что позволяет говорить о сформированном понимании важности системной подготовки журналистов к работе в условиях внедрения технологий искусственного интеллекта. В качестве навыков, которым, по мнению журналистов, образовательные учреждения должны уделять первоочередное внимание, были обозначены *работа с генеративным ИИ для создания контента, критическое и креативное мышление, формулирование эффективных промптов, гибкость и готовность к постоянному обучению*.

Двенадцатый вопрос был сформулирован следующим образом: «Какие долгосрочные риски и угрозы для журналистики, вызванные бурным развитием ИИ, Вы считаете самыми актуальными?». Оценка потенциальных угроз стремительного развития ИИ-технологий показывает высокий уровень обеспокоенности их качественными и этическими последствиями для журналистики. Наиболее остро воспринимаемыми рисками являются упадок креативности и снижение качества контента (67,5 %), а также рост дезинформации (55 %), что отражает опасения по поводу замещения оригинального журналистского труда шаблонной, алгоритмически сгенерированной продукцией и усиления потока недостоверной информации. Половина респондентов (50 %) выразили тревогу в связи с возможным ослаблением навыков критического мышления у журналистов, а 47,5 % – в связи с повышением уровня недобросовестности в работе журналиста. Дополнительные, но менее приоритетные риски касаются социальных и экономических последствий: формирование технологического разрыва между «ИИ-грамотными» и остальными журналистами (25 %), потеря доходов редакциями (25 %)

и сокращение рабочих мест (15 %). В то же время правовые аспекты (например, вопросы авторского права) пока воспринимаются как менее значимые (10 %), что может свидетельствовать об отсутствии острых прецедентов. Показательно, что лишь 2,5 % респондентов не видят рисков в применении ИИ на работе. Это говорит о преобладающем в профессиональном сообществе осторожном и критическом отношении к технологическим преобразованиям в медиасфере.

В ответах на открытый **тринадцатый вопрос** «Каким еще навыкам, компетенциям, знаниям учреждения образования должны уделять больше внимания при подготовке журналистов?» прослеживается несколько содержательных акцентов. Упоминались навыки, связанные с *совершенствованием письменной речи, стилистики и жанровой компетентности*: респонденты подчеркивали необходимость больше тренироваться в написании текстов различных журналистских жанров, а также повышении писательского мастерства в целом. Отдельно отмечалась важность *ораторского мастерства и публичных выступлений*. Также была подчеркнута значимость подготовки в области *общественно-политической аналитики*. Несколько респондентов обозначили необходимость уделять внимание *коммуникациям, автоматизации* рутинных процессов, а также *профессионализму* как обобщающей характеристике подготовки. Часть ответов свидетельствовала о понимании важности ориентации на практику, а также навыков написания аналитических статей.

Таким образом, профессиональное сообщество ожидает от вузов не только освоения цифровых инструментов, но и укрепления гуманитарных и аналитических основ. Запрос на жанровую гибкость, коммуникативные навыки, аналитическое мышление и практико-ориентированность означает курс на сбалансированную подготовку журналистов как для классических, так и для трансформирующихся медиаформатов.

Вопрос четырнадцать «Как Вы оцениваете готовность современных выпускников журналистских факультетов к практической работе в редакции?» был посвящен оценке практической готовности выпускников факультетов журналистики.

Мнения респондентов распределились следующим образом: 37,5 % опрошенных выбрали опцию «затрудняюсь ответить», 32,5 % – «в основном готовы, но требуют дообучения», по 12,5 % – «частично готовы, но много пробелов» и «полностью готовы», 5 % – «не готовы к реальной практике». Такие ответы отражают отсутствие единой оценки качества подготовки выпускников, при этом преобладают мнения, указывающие на необходимость дополнительного практического обучения. В целом респонденты склонны рассматривать молодых специалистов как потенциально готовых к работе, но нуждающихся в наставничестве и редакционной адаптации.

В пятнадцатом вопросе респонденты выбирали наиболее эффективные формы обучения для будущих журналистов из предложенных вариантов. 82,5 % опрошенных подчеркнули важность погружения в редакционные процессы, взаимодействия с живой аудиторией. Обязательные практические дисциплины выбрали 80 % опрошенных. Среди форм обучения, которые респонденты сочли наиболее эффективными для подготовки журналистов, равную поддержку (по 30 %) получили проектное обучение и обязательные теоретические дисциплины.

Это свидетельствует о важности сочетания практико-ориентированного подхода, предполагающего работу над реальными кейсами, с фундаментальной теоретической базой. Онлайн-курсы и самообучение (22,5 %) также оказались востребованными, отражая интерес к гибким и индивидуализированным траекториям освоения новых тем. Менее значимой оказалась роль факультативных дисциплин (20 %) и разовых тренингов (17,5 %), которые воспринимаются скорее как дополнение, чем как самостоятельные формы профессиональной подготовки.

Заключение

Результаты исследования демонстрируют, что в профессиональном журналистском сообществе сформировался устойчи-

вый интерес к использованию технологий ИИ, однако уровень его интеграции остается фрагментарным и во многом зависит от специфики редакций, индивидуального опыта и ресурсных условий.

ИИ-технологии воспринимаются прежде всего как вспомогательные инструменты для генерации и редактирования текстов, в то время как их применение в более сложных задачах остается ограниченным. Это коррелирует с выраженной неуверенностью и дефицитом знаний, особенно в юридических, визуальных и аналитических аспектах работы с ИИ.

Полученные данные свидетельствуют о том, что образовательные учреждения сталкиваются с задачей не просто освоения новых инструментов, а комплексного обновления содержания подготовки журналистов, сочетающего традиционные гуманитарные компетенции с актуальными цифровыми практиками. Особое внимание, по мнению респондентов, должно быть уделено этике, правовым нормам, безопасности работы с ИИ, а также развитию гибкости, способности к самообучению и креативности как базовых качеств журналиста в условиях цифровой трансформации.

Для образовательной политики это означает необходимость внедрения гибридных форматов обучения, в которых стажировки, проектная работа, работа с реальными кейсами и системное освоение цифровых платформ должны дополнять теоретические дисциплины.

Кроме того, очевиден запрос на модульные краткосрочные курсы, мастер-классы и онлайн-программы, позволяющие оперативно закрывать дефицитные зоны компетенций, особенно в области ИИ.

Результаты исследования позволяют сделать обоснованные выводы о структуре восприятия ИИ и образовательных приоритетов на уровне регионального профессионального сообщества, что может служить отправной точкой для дальнейших эмпирических и сравнительных исследований в этой области.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Цай, П. Трансформация подготовки российских журналистов в эпоху искусственного интеллекта / П. Цай // Вестник науки и образования. – 2020. – № 13-1 (91). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-podgotovki-rossiyskih-zhurnalistov-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 01.07.2025).

2. World Economic Forum. Principles for the Future of Responsible Media in the Era of AI : White Paper / World Economic Forum. – January 2024. – URL: <https://www.weforum.org/publications/principles-for-the-future-of-responsible-media-in-the-era-of-ai> (date of access: 01.07.2025).

3. Виноградова, К. Е. Развитие искусственного интеллекта и трансформация журналистики: новые возможности и вызовы / К. Е. Виноградова // Гуманитарный вектор. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-iskusstvennogo-intellekta-i-transformatsiya-zhurnalistiki-novye-vozmozhnosti-i-vyzovy> (дата обращения: 01.07.2025).

REFERENCES

1. Tsai, P. Transformatsiya podgotovki rossiiskikh zhurnalystov v epokhu iskusstvennogo intellekta / P. Tsai // Vestnik nauki i obrazovaniya. – 2020. – № 13-1 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-podgotovki-rossiyskih-zhurnalistov-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta> (data obrashcheniya: 01.07.2025).

2. World Economic Forum. Principles for the Future of Responsible Media in the Era of AI : White Paper / World Economic Forum. – January 2024. – URL: <https://www.weforum.org/publications/principles-for-the-future-of-responsible-media-in-the-era-of-ai> (date of access: 01.07.2025).

3. Vinogradova, K. E. Razvitie iskusstvennogo intellekta i transformatsiya zhurnalistiki: novye vozmozhnosti i vyzovy / K. E. Vinogradova // Gumanitarnyi vektor. – 2023. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-iskusstvennogo-intellekta-i-transformatsiya-zhurnalistiki-novye-vozmozhnosti-i-vyzovy> (data obrashcheniya: 01.07.2025).

Рукапіс надіслано у редакцію 22.09.2025

Никита Сергеевич Суббота*преподаватель каф. английской филологии**Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина,
аспирант 1-го года обучения каф. речеведения и теории коммуникации
Белорусского государственного университета иностранных языков***Nikita Subota***Lecturer of the Department of English Philology**of Brest State A. S. Pushkin University,**1-st Year Postgraduate Student of the Department of Speech and Communication Theory
of Belarusian State University of Foreign Languages**e-mail: sns-englang@list.ru***СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ КАК МАРКЕРЫ АГРЕССИИ
В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ОНЛАЙН-КОММЕНТАРИЯХ**

Сравниваются синтаксические маркеры речевой агрессии в русскоязычных и англоязычных онлайн-комментариях Instagram. На материале корпуса негативных высказываний к постам о знаменитостях выявлены общие и специфические черты. Установлено, что в обоих языках агрессия эксплицируется через императивные конструкции, эллипсис, риторические вопросы и неполные предложения. Ключевые различия обусловлены структурой языка и культурными нормами: для русского дискурса характерны большая эллиптичность, прямое обращение на «ты» к незнакомцам и эксплицитная брань; для английского – склонность к сарказму, псевдовежливым формулировкам и эвфемизации обценной лексики. Практическая значимость работы связана с улучшением алгоритмов модерации токсичного контента и разработкой стратегий противодействия речевой агрессии.

Ключевые слова: *речевая агрессия, хейтеринг, синтаксис, синтаксические маркеры, онлайн-комментарии, сравнительный анализ, культурные различия.*

Syntactic Constructions as Markers of Aggression in English and Russian Online Comments

Syntactic markers of speech aggression in Russian-speaking and English-speaking online Instagram comments are compared. Based on a corpus of negative comments, the study identifies shared and language-specific features. Both languages employ imperative constructions, ellipsis, rhetorical questions, and incomplete sentences to express aggression. Key differences stem from linguistic structures and cultural norms: Russian discourse favors greater ellipsis, informal address («ты» / «you») toward strangers, and explicit profanity. English leans toward sarcasm, pseudo-polite formulations, and euphemization of obscene lexicon. The practical relevance lies in enhancing toxic content moderation algorithms and developing counterstrategies against verbal aggression.

Key words: *verbal aggression, hate speech, syntax, syntactic markers, online comments, comparative analysis, cross-cultural differences.*

Введение

Речевая агрессия в Интернете – распространённое явление, проявляющееся, как правило, в форме комментариев на новостных сайтах, форумах и в социальных сетях. *Подречевой агрессией* обычно понимают речевой акт с четким намерением причинить психологический вред адресату [1, с. 25].

Научный руководитель – Татьяна Викторовна Поплавская, доктор филологических наук, профессор, профессор каф. речеведения и теории коммуникации Белорусского государственного университета иностранных языков

Агрессивная коммуникация относится к деструктивному, нарушающему нормы социального взаимодействия поведению; она нацелена на причинение страданий и дискомфорта другим людям [2, с. 11].

Выявляются как *эксплицитные*, так и *имплицитные* формы речевой агрессии – от прямых оскорблений до завуалированных язвительных выпадов [3, с. 21–22].

Агрессия может вербализоваться на всех уровнях языка: лексическом, морфологическом, синтаксическом и графическом. На лексическом уровне типичны употребление обценной и экспрессивно-уничжительной лексики, оскорбительных

номинаций, сниженных разговорных выражений. На морфологическом уровне отмечаются, например, уменьшительно-ласкательные суффиксы с иронической или пренебрежительной коннотацией и нарочитое несоблюдение категории рода (например, обращение к мужчине в женском роде) [4, с. 60–63]. В данном исследовании основное внимание уделяется синтаксису агрессивных высказываний. Именно синтаксические особенности оформления высказывания зачастую сигнализируют об агрессивной установке говорящего, усиливают негативную экспрессию.

Исследование строится на анализе корпусов негативных комментариев (русскоязычном и англоязычном), размещенных пользователями Instagram под новостными постами о звездах шоу-бизнеса в тематических аккаунтах.

Основная часть

В русскоязычном сегменте Интернета агрессивные комментарии часто проявляются в предельно лаконичной, прямой форме. Комментаторы нередко ограничиваются несколькими словами или одним коротким предложением, чтобы выразить свое негативное отношение. Характерный пример – употребление *императивов* в отрывистых фразах. Например, в обсуждении скандального выступления певицы встречаются комментарии: «*Уберите ее совсем со всех каналов*», «*Сиди дома. Корова старая 😊😂*». В первом случае агрессор обращается к неопределенному адресату с приказом «*убрать*» персону из эфира. Во втором примере обращение на «*ты*» («*Сиди дома*») указывает на пренебрежительный тон, нарушающий принцип равенства коммуникантов [4, с. 40]. Такие краткие императивные конструкции – типичный маркер агрессивного стиля в русскоязычном контенте: говорящий как бы раздаёт указания, ставя себя выше собеседника.

Еще одна яркая черта – это обилие эллиптических конструкций. Так, вместо связного объяснения агрессивный комментатор бросает одно слово или словосочетание, например: «*Днище!*», «*Дура*», «*Отвратительно*», «*Позор!*». Эти слова вынесены в отдельные реплики и грамматически представляют собой неполные предложения. Тем не менее в контексте обсужде-

ния их значение однозначно: автор навешивает ярлык, оскорбляет объект.

Агрессивный дискурс русского языка нельзя представить также без риторических вопросов. Они используются, чтобы выразить насмешку, сомнение в адекватности оппонента, издевку. Например, под фотографией спортсмена пишут: «*Это спортсмен?*», намекая, что данного человека трудно назвать спортсменом.

Другой пример: «*Она что, ненормальная?*» – агрессивный риторический вопрос, по сути равнозначный утверждению «*Она сумасшедшая*». Таким приемом агрессор выставляет оппонента нелепым, не требуя ответа.

Кроме того, агрессивные русскоязычные комментарии часто включают многократные отрицания и другие приемы, служащие для его усиления. Например: «*Никому нет дела до тебя*», «*Всем плевать*» (и в более грубых формах). Здесь синтаксис безличного предложения передает обобщенно-пренебрежительное отношение. Похожий эффект дают конструкции типа «*Не хочется грубо говорить, но...*»: формально выражая нежелание агрессии, автор на самом деле вводит оскорбление. Например, после непечального ругательства следует фраза «*Прошу прощения за французский*», а в конце сообщения приписка «*Без обид*». Агрессор как бы маскирует прямое оскорбление пустыми вежливыми фразами, что создает особенно циничный тон. Подобные случаи иллюстрируют, что синтаксическая структура агрессивного комментария может включать контрастирующие элементы – грубость и псевдовежливость, усиливающие оскорбительный эффект через явное несоответствие содержания и формальных маркеров вежливости.

Наконец, ярким маркером речевой агрессии в русском языке является нарушение порядка слов и инверсия для усиления экспрессии [4, с. 63]. Хейтеры активно этим пользуются, выдвигая на первый план эмоционально значимые элементы. Например, вместо «*Ты совсем обнаглел*» – «*Совсем обнаглел ты!*». Смещая подлежащее «*ты*» в конец, говорящий как бы «ударяет» «*совсем обнаглел*», усиливая обвинительный тон.

В корпусе встречаются инвертированные конструкции типа: «*В поле за*

трактор тебя – депрессию как рукой снимет...». Здесь фраза начинается не с подлежащего или сказуемого, а с обстоятельства места «*в поле за трактор*» и дополнения «*тебя*». Такой порядок придает высказыванию черты приказа или присказки. Подобные приемы привлекают внимание к оскорблению, подчеркивают эмоциональный накал, а в некоторых случаях придают высказыванию оттенок сарказма или насмешки.

Таким образом, русскоязычные агрессивные комментарии отличаются сжатостью и напористостью. Повелительные и номинативные конструкции, риторические вопросы, неполные предложения, инвертированные конструкции – все это служит для максимального усиления отрицательной оценки. Часто такие высказывания сопровождаются обценной лексикой и фамильярным обращением на «ты» к незнакомым людям, что само по себе воспринимается как агрессивный выпад.

Для англоязычных агрессивных комментариев также характерен ряд типовых синтаксических черт, отчасти схожих с русскими. Однако имеются и особенности.

Как и в случае с русскоязычными, в англоязычных комментариях широко используются императивы и прямые обращения в грубой форме. Например, под постом о знаменитости можно увидеть лаконичный комментарий «*Shut up!*» – прямой приказ заткнуться. Это короткое повелительное предложение без подлежащего служит явным маркером агрессии: автор не вступает в дискуссию, а пытается сразу пресечь чужое мнение грубым окриком. Другие показательные примеры: «*Get your head examined*», где автор буквально призывает адресата обратиться к психотерапевту, или серия отрывистых императивов вроде «*Show some class. Cover up. Grow up*» («*Прояви хоть немного приличия. Прикройся. Повзрослей*»). Такие высказывания в виде цепочки кратких приказов задают адресату модель «правильного» поведения и одновременно обесценивают, унижают его. Их отрывистость и категоричность создают выраженный эффект доминирования, что делает императивы одним из наиболее узнаваемых синтаксических маркеров в англоязычном агрессивном дискурсе.

Высокой частотой использования отличаются краткие оценочные фразы, часто

эллиптические. Например, вместо полного «*This is disgusting*» агрессор может написать просто: «*Disgusting*». К числу других примеров можно отнести «*Embarrassing*», «*Pathetic*», «*Yuck*». Формально это однословные или односоставные высказывания. Тем не менее в контексте они понятны: автор характеризует ситуацию или человека как «*постыдный*», «*жалкий*» или восклицает «*Фу!*». Такие лаконичные предложения служат ярлыками, передающими негативную оценку резко и без лишних пояснений.

Риторические конструкции и саркастические вопросы также широко распространены. Часто авторы прибегают к язвительным вопросам, намекая на глупость или невежество адресата, например: «*Why there is NO royals in America – are you dumb or stupid...?*». Здесь первая часть «*Why there is no royals in America*» – грамматически неверно сформулированный вопрос (правильно: «*Why are there no royals...?*»), что может указывать на эмоциональность или необразованность автора. Затем он напрямую оскорбляет оппонента вопросом «*Are you dumb or stupid*», т. е. «*Ты что, тупой или глупый?*». Эта форма – явный агрессивный выпад, замаскированный под вопрос. Синтаксически она интересна тем, что содержит пару синонимов (*dumb* и *stupid*) в форме альтернативного вопроса, предполагающего, что адресат обязательно подпадает под одну из унижительных характеристик. Такие прямые оскорбительные вопросы (например, «*Are you blind?*», «*Have you lost your mind?*») – распространенный прием в англоязычных спорах, особенно онлайн. Они выполняют ту же роль, что и русское «*Ты что, ненормальный?*» и открыто ставят под сомнение интеллектуальные способности собеседника.

Сарказм в англоязычных агрессивных комментариях порой выражается через особый синтаксический прием – использование подчеркнуто вежливых или формальных конструкций, которые явно не ожидаешь увидеть в подобном контексте. Например: «*Appalling lack of even basic etiquette. Shaking hands requires looking each other in the eyes. The American is unable to look anyone in the eyes. Such rudeness*». Этот комментарий описывает поведение известного политика в крайне негативном тоне, но лексико-синтаксически стилизован под

рассудительное замечание. Автор использует формальные обороты: «*appalling lack of...*», «*requires...*», «*is unable to...*». По содержанию это резкая критика («*чудовищная неспособность соблюдать элементарный этикет... американец не может никому смотреть в глаза... такое хамство*»), однако изложена она языком как бы наставительным, без явных грубостей. Здесь проявляется прием саркастической псевдовежливости: автор говорит словно бы спокойно и официально, но, по сути, оскорбляет.

Конечно, в англоязычных агрессивных комментариях не меньшую роль играют и откровенно грубые, разговорные конструкции. Часто агрессоры просто перечисляют оскорбительные эпитеты или характеристики через точку с запятой или соединяя их союзами. Например: «*Ignorant, arrogant, hypocrite*». – «*Невежественный, самонадеянный, лицемерный*». Односложные ответы типа «*Duh!*» (аналог русск. «*А то!*» или пренебрежительного смеха) также достаточно частотны: они не столько содержат смысл, сколько передают насмешливую интонацию. «*Duh!*» – междометие, оформленное как отдельное предложение, сигнализирующее, что собеседник сказал нечто банальное или глупое. В комбинации с последующим пояснением агрессоры могут усилить насмешку: «*Duh! He's not British*». – «*Итак ясно! Он ведь не британец*», – с импликацией «*Какой же ты тупой, раз этого не знаешь*».

В целом англоязычные агрессивные комментарии стремятся ударить по самооценке адресата либо прямым оскорблением, либо насмешкой. Синтаксис высказываний подчинен этой задаче: минималистичные конструкции повышают категоричность, вопросительные – выражают сарказм, а сложноподчиненные «вежливые» фразы используются как прием иронии. Как отмечает Н. С. Якимова, англоязычные коммуниканты нередко выбирают тактику насмешки и сарказма, выражая агрессию без прямой брани [5]. В то же время в англоязычной среде не меньше грубой прямоты: угрозы, команды, оскорбления встречаются постоянно, особенно в случае с интернет-коммуникацией, отличающейся анонимностью и дистантностью.

Сопоставление агрессивных комментариев на русском и английском языках

показывает, что, несмотря на разницу языковых систем и культурных норм, существуют общие черты в синтаксическом выражении агрессии. В обоих языках агрессоры активно используют простые и понятные конструкции, усиливающие эмоциональное воздействие: повелительные предложения, риторические вопросы, неполные и восклицательные высказывания.

Однако были выявлены и существенные различия, обусловленные как структурой языка, так и культурно-коммуникативными традициями. Во-первых, русский язык дает больше свободы «опускать» элементы предложения (пропуск подлежащего, связки *быть* и др.), поэтому русскоязычные агрессивные реплики часто сведены к одному слову или словосочетанию. В английском тоже встречаются одиночные «*Disgusting*» или «*Idiot*», но все же чаще присутствует хотя бы формальное подлежащее или местоимение. Например, англоговорящий, скорее, напишет: «*You idiot*», тогда как по-русски достаточно одного слова «*Идиот*». Таким образом, эллиптичность более характерна для русского агрессивного синтаксиса, чему способствует гибкость грамматического строя языка.

Во-вторых, в русском агрессивном дискурсе наблюдается более широкое употребление прямых обращений на «ты» и императивов по отношению к незнакомым людям, что связано с меньшей формализованностью общения в Сети и в целом меньшей ролью категорий вежливости (ты/Вы) в интернет-среде.

В английском языке такого различия нет, обращение ко всем происходит при помощи «*you*». Тем не менее англоязычные агрессоры могут проявлять фамильярность иначе, например, называя публичную фигуру по имени или прозвищу. В исследуемом корпусе некоторые комментаторы оскорбительно называют известных персон уменьшительным или искаженным именем: «*Joe Bin*» вместо «*Joe Biden*», «*Frump*» вместо «*Trump*».

Следующее отличие касается предпочтительных тактик: сарказм и ирония несколько более присущи англоязычной агрессивной манере. Конечно, и в русском языке хватает сарказма, но, согласно наблюдениям, американские и британские комментаторы чаще прибегают к пародии, скрытому издевательству. Русские же

хейтеры нередко выражаются более открыто. Например, вместо язвительного «*Imagine having to suck up to Trump!*» («Только представьте, что приходится пресмыкаться перед Трампом!») русский комментатор, скорее, напишет «*Лижет сапоги начальству*» или «*Продался Трампу*» – тоже агрессия, но в менее шутливой форме. Это, вероятно, отражает различие культурных коммуникативных норм: в англоязычной риторике ценится остроумное оскорбление, тогда как в русскоязычной интернет-среде агрессия зачастую более прямолинейна и эмоциональна.

Стоит отметить и такую культурно-языковую особенность, как отношение к обценной лексике. В русском языке матерные слова – чрезвычайно сильный маркер агрессии, и ими насыщены многие хейтерские комментарии (хотя целью исследования является анализ синтаксиса, нельзя не упомянуть, что лексическое «украшение» матом резко повышает агрессивность высказывания). В английском языке агрессивные комментарии тоже содержат брань, но англоязычные комментаторы в большинстве случаев склонны избегать грубых матерных выражений, заменяя их эвфемизмами или сокращениями. Они также могут усиливать агрессию за счет графики – например, писать оскорбление заглавными буквами («*IDIOT*») или растягивать гласные («*So stuupid*»). Русскоязычный агрессор, скорее, прибегнет к использованию обценных слов напрямую, не утруждая себя иносказаниями. Это различие отражает культурные табу: в англо-американской культуре открытая матерщина несколько более табуирована в публичном пространстве, поэтому агрессоры могут компенсировать ее отсутствие более

изоощренными синтаксическими приемами или использованием сокращений.

Заключение

Обобщая результаты сопоставительного анализа, можно сказать, что синтаксические маркеры агрессии обладают универсальным ядром (императивность, неполнота, вопросительная и восклицательная экспрессия), вокруг которого проявляются национально-культурные вариации. Русский агрессивный дискурс более терпим к прямой брани и эксплицитному выражению злобы, тогда как английский часто уходит в сарказм либо формально «вежливые», но язвительные формулировки. Структурные различия языков (относительная свобода порядка слов в русском, отсутствие категории вежливого «*Вы*» в английском и др.) также накладывают отпечаток на выбор конструкций. Тем не менее в обоих рассмотренных языках цель агрессивного комментатора одинакова – воздействовать на адресата, уязвить его, показать свое превосходство или выплеснуть негатив.

В целом синтаксис агрессии – благодатная почва для дальнейших исследований в сопоставительном и межкультурном плане. Проведенное исследование, опирающееся на материалы комментариев и современные работы по речевой агрессии, подтвердило, что и в английском, и в русском языках существуют схожие формы агрессивной коммуникации, различающиеся нюансами.

Языковые и культурные факторы влияют на выбор тех или иных средств, но не меняют сути явления: агрессивная речевая манера остается узнаваемой независимо от языка.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лю, Цици. Речевая агрессия в интернет-коммуникации (на примере комментариев в китайском микроблоге Sina Weibo) / Цици Лю // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – Вып. 2 (857). – С. 24–31.
2. Ениколопов, С. Н. Агрессия в обыденной жизни / С. Н. Ениколопов, Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Полит. энцикл., 2014. – 493 с.
3. Архипова, Д. И. Вербализация невежливости в комментариях к новостным постам немецких политиков в сети Instagram / Д. И. Архипова, В. А. Собянина // Litera. – 2022. – № 7. – С. 19–29.
4. Комалова, Л. Р. Язык и речевая агрессия : анализ. обзор / Л. Р. Комалова ; РАН, ИНИОН, Центр гуманитар. науч.-информ. исслед., Отд. языкознания ; отв. ред. Э. Б. Яковлева. – М., 2015. – 75 с.

5. Якімова, Н. С. Средства выражения вербальной агрессии в контексте экспериментального изучения лингвокультур : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Якімова Наталия Сергеевна ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2012. – 252 л.

REFERENCES

1. Lyu, Tsitsi. Rechevaya agressiya v internet-kommunikatsii (na primere kommentariiev v kitaiskom mikrobloge Sina Weibo) / Tsitsi Lyu // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2022. – Vyp. 2 (857). – S. 24–31.

2. Enikolopov, S. N. Agressiya v obydennoi zhizni / S. N. Enikolopov, Yu. M. Kuznetsova, N. V. Chudova. – M. : Polit. entsikl., 2014. – 493 s.

3. Arkhipova, D. I. Verbalizatsiya nevezhlivosti v kommentariyakh k novostnym postam nemetskikh politikov v seti Instagram / D. I. Arkhipova, V. A. Sobyagina // Litera. – 2022. – № 7. – S. 19–29.

4. Komalova, L. R. Yazyk i rechevaya agressiya : analit. obzor / L. R. Komalova ; RAN, INION, Tsentr gumanitar. nauch.-inform. issled., Otd. yazykoznanija ; otv. red. E. B. Yakovleva. – M., 2015. – 75 s.

5. Yakimova, N. S. Sredstva vyrazheniya verbal'noi agressii v kontekste eksperimental'nogo izucheniya lingvokul'tur : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 / Yakimova Nataliya Sergeevna ; Kemer. gos. un-t. – Kemerovo, 2012. – 252 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 02.09.2025

Ольга Антоновна Фелькина

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

Volha Felkina

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Belarusian and Russian Linguistics
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: felkina@yandex.ru

**РАЗВИТИЕ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ И МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ
ИХ НОСИТЕЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ЧЕШСКОГО ЯЗЫКОВ)**

На основании сравнения высказываний о русском и чешском языках, размещенных их носителями на форумах и в социальных сетях, исследуются общие закономерности проявления метаязыковой рефлексии в эпоху активного развития языков. Если профессиональные лингвисты все больше отходят от идеологии языкового стандарта (это наглядно демонстрирует термин «культивирование языка», вытесняющий термин «нормирование»), то большинство интернет-пользователей отрицают вариативность языковых единиц, считают новации порчей языка.

Ключевые слова: метаязыковая рефлексия, славянские языки, идеология языкового стандарта, культивирование языка, интернет-коммуникация, «наивный» лингвист.

***The Development of Slavic Languages and the Metalanguage Reflection of Their Speakers
(Based on the Material of Russian and Czech Languages)***

Based on a comparison of statements about Russian and Czech posted by their native speakers on forums and social networks, the general patterns of manifestation of metalanguage reflection in the era of active language development are investigated. If professional linguists are increasingly moving away from the ideology of the language standard (this is clearly demonstrated by the term «language cultivation», which displaces the term «normalization»), then the majority of Internet users deny the variability of linguistic units, consider innovations to be a spoiling of the language.

Key words: metalanguage reflection, Slavic languages, ideology of the linguistic standard, language cultivation, Internet communication, «naive» linguist.

Введение

Любой естественный язык постоянно развивается, на его развитие активно влияют интенсивное развитие науки и техники, расширение международных контактов, в последние десятилетия все большее влияние приобретают средства массовой информации и социальные сети, становясь для многих носителей языка не только источником информации, но и эталоном речевого поведения.

В изменившихся условиях изменяются и взгляды на язык. Так, наряду с терминами *кодификация*, *стандартизация* лингвисты начинают использовать понятия *языковое планирование*, *культивирование/культивация языка* (вариант *культивирование* встречается чаще). Под последним термином понимается «разработка, обогащение языка, развитие его внутренней структуры и функционального разнообразия» [1, с. 100]. Чешский лингвист И. Неквапил

(Jiří Nekvapil) в энциклопедическом словаре «CzechEncy» указывает, что цель введения термина *kultivace jazyka* – «приблизить чешский лингвистический дискурс к международному профессиональному дискурсу», и поясняет, что «под термином *культивация языка* понимается внесение небольших изменений, прежде всего в орфографию (например, замена одной буквы на другую в определенной группе слов), в словарь (например, формирование подходящего термина для нового явления) или в стиль конкретного языка» (здесь и далее перевод мой – О. Ф.) [2]. «CzechEncy» разводит два вида языкового планирования: *статусное планирование*, цели которого связаны с «неязыковыми» целями общества (например, подчеркивание политической или культурной независимости), и *корпусное планирование*, направленное на сам язык (правописание, произношение, расширение лексикона, развитие стилей).

Именно корпусное планирование И. Неквапил считает синонимом термина *культивирование языка* [2].

Интересно, что похожее наименование – *культиватор языка* – Г. О. Винокур в прошлом веке использовал в значении ‘пурист’: «Для деятельности пуриста – *культиватора языка* – открывается обширное поприще» [3]. В то время главной целью языкового планирования была нормализация (стандартизация), что характерно для периодов формирования литературных языков. По мнению И. Неквапила, «в современных развитых обществах, которым в той или иной степени присущи черты постмодернизма, можно, напротив, наблюдать процессы лингвистической дестандартизации», поэтому «более перспективным в постмодернистских обществах, ценящих плюрализм и разнообразие», представляется иной тип культивирования языка: «постепенно корректировать, увеличивать его вариантность и в целом способствовать большей толерантности к вариативности» [2].

С развитием интернет-коммуникации, особенно с появлением социальных сетей, любой человек может высказывать свои взгляды публично. Пользователи всегда обращали внимание на языковое поведение других участников коммуникации, но теперь они могут объединяться в организованные группы и совместно оценивать языковое поведение других пользователей. А. Хьюман (A. Neuman) называет такую ситуацию *community-based language regulation* – *регулирование языка на основе сообщества* [4, с. 53].

В ноябре 2012 г. Институт лингвистических исследований РАН и факультет антропологии Европейского университета в Санкт-Петербурге организовали научную конференцию «“Народная лингвистика” – взгляд носителей языка на язык». Понятие *народная лингвистика* организаторы определили следующим образом: «область лингвистической антропологии (в русле концепции *four-field anthropology*, сформулированной Ф. Боасом), фокусирующаяся на изучении представлений носителей о языке и влиянии таких представлений на социокультурную ситуацию в сообществе и структуру самого языка» [5].

Цель нашего исследования – выявить общие закономерности проявления

метаязыковой рефлексии носителей русского и чешского языков в социальных сетях. Русский и чешский языки долгое время развиваются независимо друг от друга, относятся к разным подгруппам (восточнославянские и западнославянские языки соответственно), их носители живут в различных государствах, поэтому явления, общие для этих двух языков, с большой степенью вероятности характерны для всей славянской группы.

Основная часть

Материалом для исследования послужили данные социальных сетей «ВКонтакте» (www.vk.com), «Фейсбук» (www.facebook.com) и «Инстаграм» (www.instagram.com), а также нехудожественные тексты сферы «Электронная коммуникация» Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ; <https://ruscorpora.ru>). При цитировании реплик из названных источников сохраняется орфография и пунктуация авторов.

Общая особенность русского и чешского языков с 90-х гг. прошлого века – активное заимствование лексики из английского языка. Одни и те же англицизмы проникают как в русский, так и в чешский языки: *shop* – *шоп*, *dealer* – *дилер*, *management* – *менеджмент*, *challenge* – *челлендж*, *selfie* – *селфи*, *mainstream* – *мейнстрим*, *podcast* – *подкаст*, *kontent* – *контент*, *prank* – *пранк*, *topovú* – *топовый*, *tete* – *мем* и др. Заимствуются даже английские аббревиатуры: *LOL* ‘громко смеяться’ (*laughing out loud* или *lot of laughs*), *OMG* ‘о мой бог’ и др. От английских корней в обоих славянских языках образуются дериваты: *googlit* – *гулить*, *hajpovát* – *хайповать*, *lajknout* – *лайкнуть* и др., при этом иногда выбираются различные суффиксы (в чешском чаще *-ova-*: *hejtovat* – *хеитумь*, *chillovat* – *чилить*).

Часть иноязычных слов используется как необходимое средство номинации, но в ряде случаев существуют лексические эквиваленты: *секьюрити* – *охрана*, *имидж* – *образ* и др. Такие «лишние» заимствования часто критикуются как специалистами, так и консервативно настроенными носителями языка без филологического образования. Критика может выражаться в мягкой форме, завуалированно. Так, при обсуждении выбора наиболее предпочтительного

синонима из пары *šortky* – *kraťasy* большинство комментаторов заявили, что используют только *kraťasy* – слово с чешским корнем. Комментаторы, которые употребляют оба синонима, пояснили, что по-разному их понимают: «*Šortky když jde o "lepší" oděv. Kraťasy, když se jedná o sportovnější oděv*» (*Šortky* – если речь идет про «лучшую» одежду. *Kraťasy* – если имеется в виду более спортивная одежда); «*Šortky беру jako ty opravdu krátké, kdežto kraťasy беру jako něco, co je zhruba ke kolenům*» (*Šortky* я понимаю как действительно короткие, а *kraťasy* понимаю как что-то, что примерно до колен) («Инстаграм», *servenapropiska*).

Но часто встречаются достаточно резкие комментарии: «*Гайд, копирайтеры, блогеры, посты... Это точно язык Пушкина и Чехова?..*» («Инстаграм», *adept_rozentalya*); «*Так называемый русский язык, на 60 % состоит из испорченных заимствованных слов*» («Инстаграм», *istoki_slova*); «*bohužel jak klesá Českému národu národní hrdost, nahrazují tyto geniální výtvořny našich předků výrazy jako "stage", místo jeviště, kde se může člověk projevit, "lockdown", místo uzávěra, kdy musím zůstat uzavřen ..., a dalo by se pokračovat. Ano, vše se vyvíjí, ale když národ ztratí hrdost, zanikne!*» (к сожалению, по мере того как национальная гордость чешской нации приходит в упадок, эти гениальные творения наших предков заменяются такими выражениями, как «stage» вместо *jeviště*, где человек может проявиться, «lockdown» вместо *uzávěra*, когда я должен оставаться закрытым <*uzavřen*>... и можно продолжать. Да, все развивается, но когда нация теряет гордость, она погибает!) («Фейсбук», *Češtinářské špekly*).

И среди русскоязычных, и среди чешскоязычных интернет-пользователей чаще всего объектом метаязыковой рефлексии оказываются орфографические ошибки, несколько реже – пунктуационные. Например, самые популярные публикации в профиле «*Červená propiska*» в сети «Instagram» – «*10 nejčastějších chyb na sítích*» («10 самых частых ошибок в сетях»), «*Jazykové mýty #interpunkce*» («Языковые мифы #пунктуация») и др. Реакция комментаторов на ошибки чаще всего довольно острая. Так, авторы профиля цити-

руют реакцию девушки на ошибку в записи числительного («12стку»): «если мне парень так напишет, то я уже просто не могу продолжать». Публикация называется «*Pozor! "Ocásky" za číslicemi vám mohou bránit v nalezení životní lásky!*» («Внимание! "Хвостики" за числительными могут помешать найти любовь вашей жизни!»), что, конечно, следует оценить как шутку. Однако некоторые комментарии демонстрируют нешуточные страсти, например: «*Krouť se mi z toho prstu*» (от этого у меня сводит пальцы); по поводу другой публикации – «*Za příjdu dyl by se měl vyříznout jazyk*» (за *příjdu dyl* я бы вырезал язык) («Инстаграм», *servenapropiska*).

Наиболее острые конфликты, связанные с орфографическими и пунктуационными ошибками, наблюдаются не в специализированных профилях и группах (там общаются единомышленники), а в комментариях к темам, далеким от лингвистических проблем. Орфографическая ошибка является основанием для обесценивания профессиональных качеств и умственных способностей человека, который ее допустил. Вот пример диалога с форума «Остеопатия»: «*Не знаю, как коллегам, а мне совершенно неинтересно общаться с очередным "врачём" (с), который... даже не очень длинное название своей, вроде как, профессии без ошибок написать не может*» – «*Спасибо Вам за то, что нашли в моем посте орфографическую ошибку. Непонятно, это все, что было ясно в сообщении, или это пример лицемерия, когда наличие одной ошибки позволяет "наешать ярлык" на весь текст?*» (НКРЯ).

Указание на ошибки собеседника как инструмент его осуждения и утверждения собственного превосходства, довольно частое в интернет-коммуникации на разных языках, приобрело название *Grammar Nazi*. Появление этого наименования объясняется т. н. «законом Годвина»: чем дольше продолжается онлайн-дискуссия, тем больше вероятность того, что кто-то использует сравнение с нацистской Германией (автор – адвокат и писатель Майк Годвин – сформулировал закон в 1990 г.). Как отмечает В. А. Ефремов, «отечественное движение характеризуется высочайшей степенью агрессивности, что вообще связано с серьезной проблемой хейтерства в русском сегменте Интернета» [6, с. 79].

Агрессивное исправление чужих ошибок может вызвать не менее агрессивный ответ. Вот пример с форума «Ура! Платные парковки внутри бульварного кольца»: *«Не думаю что человек, пишущий “Здохнуть, йоу”, может высказать собственную содержательную мысль по такому сложному вопросу, как регуляция автомобилепользования путём введения платы за парковку»* – *«А ну да, забыл что граммар наци [grammar nazi] не поиздыхали еще, а вполне себе живы и пишут про трамвайчики, да»* (НКРЯ). Как и в предыдущем примере, первый комментатор на основе нарушения орфографической нормы делает необоснованный вывод об умственной неполноценности оппонента, а тот отвечает грубостью (*grammar nazi, поиздыхали*), демонстрируя при этом знание орфоэпических норм. Таким образом, написание «здохнуть», возможно, было сознательным отступлением от нормы, типичным для языка Интернета, чего не понял (или не мог допустить) первый комментатор.

В. А. Ефремов высказывает озабоченность тем фактом, «что сам термин *граммар-наци* начинает использоваться с положительной окраской образованными людьми, занимающимися просветительской (sic!) деятельностью» [6, с. 79].

Например, в описании профиля «*grammar_nazi_ast*» в сети «Instagram» можно прочитать: «Исправляю НЕ с целью “поумничать” или оскорбить»; но ведь это противоречит установкам людей, которых изначально назвали этим термином. В социальной сети «ВКонтакте» есть сообщество «Grammar Nation», описание которого выглядит достаточно агрессивно: «Мы стоим за вашей спиной, когда вы пишете на асфальте белым мелом слово “Хватет”... Мы знаем о вас больше, чем вы думаете. На самом деле мы уже у власти». Однако весь контент данного сообщества составляют мемы и примеры разных смешных ошибок. Например, фотография розовой кофточки с подписью «Кардинал для девочки», найденная на одном из маркетплейсов, сопровождается единственным комментарием: *«Кардинал, не серый, но розовый»*. Все комментарии к другим постам так же беззлобны, т. е. цель участников сообщества – посмеяться, не оскорбляя менее грамотных людей. Создатели сообщества «Граммар Наци» в этой же соци-

альной сети так определяют термин, выбранный в качестве названия: «Граммар Наци – мем для тех, кто не только хорошо знает русский язык, но и раздражается, когда его коверкают. Юмор и самоирония приветствуются». Как и в предыдущем сообществе, контент составляют забавные мемы (например, стаканчик с надписью «Слезы бариста, который делал эКспрессо»).

Чешские социолингвисты Я. Швелч (J. Švelch) и Т. Шерман (T. Sherman) разделяют два типа людей, которых можно назвать *grammar nazi*: энтузиасты-любители, которые заботятся о языке и грамотности и посвящают свое время исправлению чужих ошибок, распространению и созданию контента на языковую тематику, и те, кто ищет чужие ошибки с целью осуждения, высмеивания менее грамотных людей [7, с. 2395]. Таким образом, и среди русскоязычных, и среди чешскоязычных пользователей Интернета термин *grammar nazi* отчасти потерял отрицательную коннотацию.

Далеко не все участники интернет-коммуникации считают орфографическую грамотность обязательным условием общения. Например, на форуме «Женщина + мужчина: Психология любви» один из комментаторов возмущается: *«Но когда не могут в голове быстренько элементарное проверочное слово найти – это уже слишком. Это сразу наглядно демонстрирует уровень развития... У меня, например, техническое образование, и в моей работе грамотность не является первой необходимостью, но это не мешало мне всю жизнь стремиться говорить и писать грамотно!»*. На это пользователь с ником «Защитник» заявляет: *«Таких людей, как Вы, обычно называют выскочками!»*. Когда через пару дней еще одна пользовательница критикует исходный текст за безграмотность, ей отвечают: *«Грамотейка»*; *«У человека трагедия, а вы со своей долбанной грамматикой!»* (НКРЯ).

Но на русскоязычных форумах регулярно встречаются извинения за возможные ошибки (*«сорри... с ошибкой написала... спешила...»*) и другие высказывания, демонстрирующие небезразличие пишущего к грамотности (*«если есть ошибки, просьба исправить»* и др.), т. е. многие пользователи испытывают неловкость из-за сомнений в собственной орфографической компетентности. При этом серьезные

лингвисты понимают, что интернет-язык не должен укладываться в рамки стандартного, литературного языка. Так, М. А. Кронгауз, выступая на уже упомянутой конференции «“Народная лингвистика” – взгляд носителей языка на язык», сказал: «Современная письменная коммуникация невозможна без ошибок. Перед пишущим стоит выбор: стыд без коммуникации или коммуникация без стыда. Выбор – коммуникация без стыда» [8].

И. Неквапил утверждает, что в настоящее время роль лингвистов в культивировании языка изменилась: они больше не оценивают языковые явления по шкале «правильно – неправильно», «уместно – неуместно», а скорее отслеживают, фиксируют и комментируют их возникновение [9, с. 296]. Э. Гайичова (E. Najčová) развивает эту идею, говоря, что задача лингвистов должна состоять в том, чтобы информировать широкую общественность о расхождении языка, и о том, что не всегда необходимо выражать свои мысли литературно, нужно учить общественность распознавать различные языковые контексты [Цит. по: 10, с. 87]. Однако, по словам И. Неквапила, чешская общественность не готова к этой новой роли лингвистов и требует однозначных ответов на свои языковые вопросы.

Русскоязычные пользователи Интернета тоже любят однозначные ответы, «отрицание вариативности языка – важная идеологическая составляющая большинства форм наивной лингвистики» [8, с. 75]. Вот типичная реплика: «Хотя в последнее время и “кофе” стал среднего рода. Хотя, коробит, конечно» (НКРЯ). На самом деле два грамматических варианта для *кофе* допускают и довоенный словарь Д. Н. Ушакова [11], и грамматический словарь А. А. Зализняка [12], так что слова «в последнее время» выдают лингвистическую некомпетентность комментатора. Но, к сожалению, и дипломированные филологи иногда оказываются яркими адептами идеологии языкового стандарта, в научной статье можно прочесть: «С нашей точки зрения, употребление слова “кофе” в мужском роде в современном русском литературном языке закрепляется в качестве яркого показателя правильной, образцовой речи, в то время как его применение в качестве существительного среднего рода

можно расценить как ошибку, неправильную, неграмотную речь необразованных людей» [13, с. 29].

Если специалисты портала «Грамота.ру» считают *садитесь* и *присаживайтесь* равноправными вариантами [14], то автор канала «russtalant» в «Инстаграм» пишет: «Какие фразы выдают жуткую безграмотность... Присаживайтесь... говоря “присаживайся”, вы предлагаете человеку сесть на корточки». Неоднократно в различных сетях встречаются требования говорить только *школу оканчивают* (не *заканчивают*), хотя «Большой универсальный словарь русского языка» допускает в разговорном стиле оба глагола в подобных конструкциях [14]. Многих «наивных» лингвистов раздражают выражения *перезитки прошлого, дополнительный бонус, главный приоритет, коллега по работе* и др., которые они оценивают как плеоназм. При этом они могут ссылаться на словари, однако допускают ошибку, выбирая только один словарь или не дочитывая словарную статью. Так, слово *коллега*, согласно «Большому толковому словарю русского языка», означает ‘товарищ по работе, по совместной учебе (в высшей школе), по профессии’ [14], т. е. инженер и маркетолог, которые работают на одном предприятии, являются коллегами, но коллегами можно назвать также инженеров, работающих на разных заводах. Значит, уточнение *по работе* не является избыточным. Для слова *бонус* «наивные» лингвисты приводят только первое значение – ‘дополнительное вознаграждение’, однако упомянутый словарь фиксирует и второе – ‘скидка, предоставляемая продавцом в качестве награды за совершенную сделку’ [14], а в таком значении определение *дополнительный* вполне уместно. В разговорной речи допустим вариант *убраться в комнате*, но под сообщением об этом факте обнаруживаются следующие комментарии: «Да и в разговорной “убраться” – фи!»; «Вот да. Вот это слово не могу слышать (два сердитых смайлика). Даже в разговорной речи!» («Инстаграм», [russkii_onlain_](#)). Отметим, что, по данным НКРЯ, даже в письменной речи словом *убраться* в сходных контекстах не гнушались А. А. Фет, Л. Н. Толстой и другие писатели.

Заклучение

На основании сравнения высказываний о русском и чешском языках, размещенных их носителями на форумах и в социальных сетях, можно сделать следующие выводы.

1. Очень многих носителей обоих языков волнуют вопросы сохранения языковой идентичности, экологии языка, грамотности речи. Например, группа «Я люблю русский язык» в социальной сети «ВКонтакте» насчитывает 1,3 млн подписчиков, у профиля «Červená propiska» в «Инстаграм», *servenarpropiska*) 103 тыс. подписчиков (следует учесть, что носителей чешского языка во много раз меньше, чем русского).

2. У «наивных» лингвистов преобладает консерватизм, идеология языкового стандарта, этой же идеологии придерживаются филологи, использующие профили в социальных сетях для рекламы услуг по репетиторству. Они критикуют изменения в языке (заимствование иностранных слов, развитие новых лексических значений, появление новых грамматических форм), по сути отрицая возможность его развития.

Гораздо реже в социальных сетях можно найти профили лингвистов, придерживающихся противоположных взглядов,

например: «Рассказываю, как меняются нормы русского языка, и пишу об этом книгу. Разбираю распространенные ошибки. Против граммар-наци» («Инстаграм», *adept_rozentalya*).

3. Интернет дает возможность любому пользователю публично высказываться и выражать метаязыковую рефлексию, что, казалось бы, ведет к демократизации. Однако конфликты пользователей с разными подходами к языковому стандарту и развитию языка отражают социальное расслоение, неравенство, культивирование превосходства на основе уровня грамотности, особенно характерное для т. н. *граммар-наци*.

4. Большинство носителей языка имеют слабое представление и о том, как развивается язык, и о его стилистическом разнообразии. Было бы целесообразно уже в школьной программе предусмотреть развитие «языковой толерантности» как понимания того, что требование следовать строгой литературной норме в любых ситуациях общения явно избыточно, что нельзя судить об интеллектуальных и профессиональных качествах человека по его грамотности, что недостаточный уровень владения литературным языком не лишает человека права высказывать свои мысли.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред.: В. Ю. Михальченко. – М. : Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Рос. акад. лингвист. наук, 2006 – 312 с. – URL: https://ilingran.ru/library/sociolingva/slovar/sociolinguistics_dictionary.pdf (дата обращения: 03.08.2025).
2. Nekvapil, J. Kultivace jazyka / J. Nekvapil // CzechEncy : nový encyklopedický slovník češtiny. – URL: https://www.czechency.org/slovník/KULTIVACE_JAZYKA (datum citace: 03.08.2025).
3. Винокур, Г. О. О пуризме / Г. О. Винокур // Леф. – 1924. – № 4. – С. 156–171.
4. Neuman, A. Trivializing language correctness in an online metalinguistic debate / A. Neuman // Language & Communication. – 2022. – Nr 82. – P. 52–63.
5. Гаврилова, К. А. Конференция «“Народная лингвистика” – взгляд носителей языка на язык» / К. А. Гаврилова // Антропологический форум. – 2013. – № 18-online. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konferentsiya-narodnaya-lingvistika-vzglyad-nositeley-yazyka-na-yazyk> (дата обращения: 03.08.2025).
6. Ефремов, В. А. О новых формах наивной лингвистики в эпоху Интернета / В. А. Ефремов // Антропологический форум. – 2014. – № 21. – С. 74–81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-novyh-formah-naivnoy-lingvistiki-v-epohu-interneta> (дата обращения: 03.08.2025).
7. Švelch, J. “I see your garbage”: Participatory practices and literacy privilege on “Grammar Nazi” Facebook pages in different sociolinguistic contexts / J. Švelch, T. Sherman // New media & society. – 2018. – Roč. 20, č. 7. – S. 2391–2410.
8. Кронгауз, М. А. Лингвистические конфликты Нового времени : выступление на конференции «“Народная лингвистика” – взгляд носителей языка на язык», Санкт-Петербург,

19 нояб. 2012 г. / М. А. Кронгауз. – URL: <https://www.lektorium.tv/lecture/14156> (дата обращения: 03.08.2025).

9. Nekvapil, J. Kultivace (standardního) jazyka / J. Nekvapil // Slovo a slovesnost. – 2007. – Roč. 68, č. 4. – S. 287–301.

10. Svobodová, J. Čeština na rozcestí / J. Svobodová. – Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. – 136 s.

11. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Совет. энцикл. : ОГИЗ, 1935–1940. – 4 т.

12. Зализняк, А. А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение / А. А. Зализняк. – М. : Рус. яз., 1977. – 880 с.

13. Цынк, С. В. Об отношении к норме русского литературного языка в XXI веке / С. В. Цынк // Вестник УлГТУ. – 2016. – № 2 (74). – С. 28–30. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-otnoshenii-k-norme-russkogo-literaturnogo-yazyka-v-xxi-veke> (дата обращения: 03.08.2025).

14. Грамота.ру : [сайт]. – URL: <https://gramota.ru> (дата обращения: 03.08.2025).

REFERENCES

1. Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov / otv. red.: V. Yu. Mikhal'chenko. – M. : Ros. akad. nauk, In-t yazykoznanija, Ros. akad. lingvist. nauk, 2006. – 312 s. – URL: https://ilingran.ru/library/sociolingva/slovar/sociolinguistics_dictionary.pdf (data obrashcheniya: 03.08.2025).

2. Nekvapil, J. Kultivace jazyka / J. Nekvapil // CzechEncy : nový encyklopedický slovník češtiny. – URL: https://www.czechency.org/slovník/KULTIVACE_JAZYKA (datum citace: 03.08.2025).

3. Vinokur, G. O. O purizme / G. O. Vinokur // Lef. – 1924. – № 4. – S. 156–171.

4. Heuman, A. Trivializing language correctness in an online metalinguistic debate / A. Heuman // Language & Communication. – 2022. – Nr 82. – P. 52–63.

5. Gavrilova, K. A. Konferentsiya «“Narodnaya lingvistika” – vzglyad nositelei yazyka na yazyk» / K. A. Gavrilova // Antropologicheskii forum. – 2013. – № 18-online. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konferentsiya-narodnaya-lingvistika-vzglyad-nositeley-yazyka-na-yazyk> (data obrashcheniya: 03.08.2025).

6. Efremov, V. A. O novykh formakh naivnoi lingvistiki v epokhu interneta / V. A. Efremov // Antropologicheskii forum. – 2014. – № 21. – S. 74–81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-novykh-formah-naivnoy-lingvistiki-v-epokhu-interneta> (data obrashcheniya: 03.08.2025).

7. Švelch, J. “I see your garbage”: Participatory practices and literacy privilege on “Grammar Nazi” Facebook pages in different sociolinguistic contexts / J. Švelch, T. Sherman // New media & society. – 2018. – Roč. 20, č. 7. – S. 2391–2410.

8. Krongauz, M. A. Lingvisticheskie konflikty Novogo vremeni : vystuplenie na konferentsii «“Narodnaya lingvistika” – vzglyad nositelei yazyka na yazyk», Sankt-Peterburg, 19 noyab. 2012 g. / M. A. Krongauz. – URL: <https://www.lektorium.tv/lecture/14156> (data obrashcheniya: 03.08.2025).

9. Nekvapil, J. Kultivace (standardního) jazyka / J. Nekvapil // Slovo a slovesnost. – 2007. – Roč. 68, č. 4. – S. 287–301.

10. Svobodová, J. Čeština na rozcestí / J. Svobodová. – Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. – 136 s.

11. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka : v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Sovet. entsikl. : OGIЗ, 1935–1940. – 4 t.

12. Zaliznyak, A. A. Grammaticeskii slovar' russkogo yazyka. Slovoizmenenie / A. A. Zaliznyak. – M. : Rus. yaz., 1977. – 880 s.

13. Tsynk, S. V. Ob otnoshenii k norme russkogo literaturnogo yazyka v XXI veke / S. V. Tsynk // Vestnik ULGTU. – 2016. – № 2 (74). – S. 28–30. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-otnoshenii-k-norme-russkogo-literaturnogo-yazyka-v-xxi-veke> (data obrashcheniya: 03.08.2025).

14. Gramota.ru : [sait]. – URL: <https://gramota.ru> (data obrashcheniya: 03.08.2025).

Антон Алексеевич Феоктистов
магистрант филологического факультета
Белорусского государственного университета
Anton Feoktistov
Master's Student of the Faculty of Philology
of Belarusian State University
e-mail: tohsa01@gmail.com

БИНАРНОСТЬ И ТЕРНАРНОСТЬ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ: СВЯЩЕННОЕ И СИМУЛЯКР В РОМАНЕ Е. Г. ВОДОЛАЗКИНА «ОПРАВДАНИЕ ОСТРОВА»

Рассматриваются социокультурные концепции Ю. М. Лотмана и Б. А. Успенского, определяющих русскую культуру как бинарную, а также В. В. Колесова и А. Г. Дугина, трактующих ее в терминах тернарной градуальности. Взаимодействие данных моделей в едином теоретическом поле показано на примере универсума романа Е. Г. Водолазкина «Оправдание Острова». Описаны функционирующие в романе оппозиции «святое – греховное», коррелирующее с противопоставлением «реальное – имитация». Особое внимание уделено категории «китча», возникающей при рассмотрении специфики действия теории симулякра как «копии без оригинала» в контексте русского логоса. Эта категория выступает механизмом градуализации бинарных отношений между истиной и ложью, способствуя сохранению священного. Преодоление бинарной замкнутости и отчуждения личности в романе связывается с опытом православной веры. Таким образом, соотношение бинарности и тернарности определяется не объективными общественными процессами, а свободным личностным выбором.

Ключевые слова: бинарность, тернарность, симулякр, китч, «Оправдание Острова», православие.

Binary and Ternary Nature of Russian Culture: the Sacred and the Simulacrum in E. G. Vodolazkin's Novel «Justification of the Island»

The article examines the sociocultural concepts of Yu. M. Lotman and B. A. Uspensky, who define Russian culture as binary, as well as those of V. V. Kolesov and A. G. Dugin, who interpret it in terms of ternary gradation. The interaction of these models within a unified theoretical framework is illustrated through the universe of E. G. Vodolazkin's novel «The Justification of the Island». The study describes the oppositions functioning within the novel, such as sacred versus sinful, which correlate with the contrast between the real and the imitation. Special attention is given to the category of «kitsch», which arises when examining the specifics of the theory of simulacra as a «copy without an original» in the context of Russian logos. This category acts as a mechanism for the gradation of binary relationships between truth and falsehood, facilitating the preservation of the sacred. The overcoming of binary closure and the alienation of the individual in the novel is linked to the experience of Orthodox faith. Thus, the relationship between binarity and ternarity is determined not by objective social processes but by the free personal choice.

Key words: binarity, ternarity, simulacrum, kitsch, «Justification of the Island», Orthodoxy.

Введение

Ю. М. Лотман относит русскую культуру к бинарному типу, противопоставляя ее западноевропейской тернарности. Хрестоматийный пример такого разграничения – наличие представлений о чистилище только в католической традиции.

Как пишет Лотман, «тернарные структуры сохраняют определенные ценности предшествующего периода, перемещая их с периферии в центр системы. Напротив того, идеалом бинарных систем является полное уничтожение всего уже существующего как запятнанного неиспра-

вимыми пороками» [1, с. 258]. Строгая плюсовая разграниченность бинарной структуры приводит к тому, что новое мыслится «не как продолжение, а как эсхатологическая “мена всего”» [2, с. 5].

Опираясь на лингвистическую терминологию Н. С. Трубецкого, в схожем аспекте разрабатывают типологию культур В. В. Колесов и, дополняя его, А. Г. Дугин.

При изучении фонологических систем Н. С. Трубецкой использует категории привативности, градуальности и эквиполентности. Привативность указывает на наличие или отсутствие определенного

признака, один элемент в подобной системе специально маркирован (например, одушевленность и неодушевленность). Градуальные отношения предполагают постепенное «возрастание» (например, степени сравнения: быстрый – быстрее – самый быстрый). Наконец, при эквиполентных отношениях маркирован каждый член системы: у существительных в русском языке три рода, и никакой из них не получается путем отрицания другого [3].

Парадигму мышления языческих восточнославянских обществ В. В. Колесов связывает с эквиполентными отношениями, т. е. отношениями взаиморавенства. В рамках таких отношений отсутствует формально-логическое отрицание: минус, приставленный к сущности, не просто отрицает наличие признака, а формирует качественно новый. Развивая мысль В. В. Колесова, А. Г. Дугин пишет, что из пары «жизнь – смерть» получается «не просто смерть как отсутствие жизни, а какая-то другая жизнь, симметричная, отличная, но, самое главное, конкретная и бытийно нагруженная» [4, с. 13].

С принятием христианства исследователи связывают переход к доминированию градуальности как механизма мышления. Переход к такой онтологии Дугин отмечает еще у Платона: первичен мир идей (образцов), следом идет мир копий (икон), после же идет мир пространства (хоры/материи). Формируется иерархия, вертикаль, понятие первичности и вторичности, однако при этом вся система сохраняет отношения взаимосвязанности и взаимообусловленности. В христианской антропологии такая градация может быть описана как «Бог – человек – темные силы»: иерархия в таком случае как бы не имеет абсолютного характера, а зависит от системы координат, которой руководствуется определяющее лицо. Появившаяся необходимость свободного выбора, естественно, сопряжена с нарастанием угрозы сделать выбор, ведущий к негативным последствиям: «градуальность привносит нехватку, недостаток, привазию. Мир становится намного более проблематичным и тревожным» [4, с. 19].

Сознание Нового времени связывается в рамках рассматриваемой концепции с привативностью. Возникает условие чистой негации, чистого не-я, которое харак-

теризуется только лишь несоотнесенностью с я-первичным, в то время как его собственное, уникальное качество не рассматривается. Этот принцип хорошо выражает гносеология Канта с четким разделением на субъект и объект, концепция философа о вещах-в-себе, непознаваемых для стороннего субъекта. Как пишет Дугин, «привативность решает проблему Другого вполне оригинальным способом. В ней эта фигура лишается всякого содержания: и самостоятельного (как в эквиполентности), и относительного, по касательной (как в градуальности). Другой есть ничто» [4, с. 24].

Кажется, что социальные типологии Лотмана и Дугина вступают в конфликт. Если Лотман пишет, что основные культурные ценности русского Средневековья располагаются в привативном, «двуполосном ценностном поле» [2, с. 4], то Дугин помещает эту социальную парадигму в градуальную систему координат.

Цель данного исследования – согласовать представленные типологии в единую аналитическую систему с помощью рассмотрения универсума романа Е. Г. Водолазкина «Оправдание Острова» [5], где структурные и семантические особенности художественного мира демонстрируют возможность интеграции привативного, двуполосного ценностного поля с градуальной социальной системой координат.

Основная часть

Повествовательная структура романа представляет собой описание истории государства Остров от дохристианских времен и вплоть до современности. Такой большой диахронический срез вмещает в себя различные социальные парадигмы мышления. Главными героями романа являются праведные князя Парфений и Ксения, которые отличаются мистическим долгожительством: их возраст превышает 300 лет. Родившиеся в эпоху Средневековья, они сталкиваются с социальными переменами, рассматривают «новое» через призму «старого», и их комментарии перемежают страницы основной хроники.

По мере перехода общества Острова к секулярному этапу авторитет княжеской власти подвергается сомнению. В этих условиях Парфений и Ксения демонстрируют свою праведность: например, милуют нападавших на них революционеров [5, с. 153].

В этом контексте понятие «прогресса» получает негативную окраску. Парфений отмечает, что слово «прогресс» «на Острове появилось с первыми бомбами» [5, с. 155], а летописец Иларий, монах, носитель традиционалистского мировоззрения, разворачивающуюся историю характеризует как «всеобщую историю удаления от Христа» [5, с. 156].

Революция одерживает верх. Попытку радикального разрыва с прошлым характеризуют кошунственные переделки храма новым правительством: «В лето революционное шестое начали роспись Храма Светлого Будущего. В алтаре шла работа над фреской, изображавшей Председателя Острова» [5, с. 222]. Здесь сочетается, с одной стороны, стремление к радикальному разрыву с предшествующей традицией, с другой же – нельзя не заметить, как «новое» на самом деле эксплуатирует старые формы: категории священности не устраняются, а лишь получают иное наполнение.

Парфений и Ксения, отстраненные от власти, не погибают, но продолжают жить в коммунальной квартире. Общество оказывается охвачено страстями, приводящими к ужасам гражданской войны. В то же время князь сохраняет этическую цельность, верность своим духовным идеалам. Сохранение их жизни символизирует сохранение сакрального денотата даже в условиях борьбы с ним. Еще более эта мысль подтверждается, когда глава революционного правительства, оказавшись не в силах совладать с социальными проблемами, приходит просить помощи у князя: «Когда же Председатель напомнил присутствующим, что блаженны миротворцы, губы Парфения тронула улыбка» [5, с. 256]. Примечательно, что, комментируя этот эпизод, Ксения говорит: «Ни в чем новая власть не преуспела так, как в имитации» [5, с. 256].

Феномен имитации действительно важен при рассмотрении смены социальных парадигм и перемены внешнего облика глубинных инвариантных мифологических структур. Здесь получает отражение концепция симулякра как «копии без оригинала». Разрабатывая эту концепцию, Бодрийяр выделяет четыре стадии формирования симулякра: сначала образ изображает фундаментальную реальность, после

он начинает ее искажать, потом он уже маскирует отсутствие фундаментальной реальности, чтобы наконец прийти к симуляции в чистом виде [6, с. 12].

С православной точки зрения христианская онтология является фундаментальной реальностью, отступление от которой свидетельствует о постепенной симулякризации того или иного явления. Однако эта негация фундаментальности не происходит мгновенно, а производится путем постепенного искажения. Чтобы искажение было заметно, должны сохраниться и черты прошлого облика, потому «Храм Светлого Будущего» в государстве Остров называется храмом и сохраняются его внешние черты.

Ю. М. Лотман и Б. А. Успенский, характеризуя специфику русской культуры, указывают: «Связь с прошлым объективно наиболее резко ощущалась тогда, когда субъективно господствовала ориентация на полный с ним разрыв, и, напротив, ориентация на прошлое связывалась с вычеркиванием из памяти реальной традиции и обращением к химерическим конструктам прошлого» [2, с. 36]. «Химерические конструкции» здесь не что иное, как симулякры. Но такое «имитационное» отрицание прошлого, на наш взгляд, противоречит представлениям о бинарности русской культуры, склоняет чашу весов в пользу тернарности, тернарной градуальности.

В связи с этим интересна особенность интерпретации теории симулякра некоторыми русскими исследователями: они вводят дополнительную категорию «китча». Любовь Михайлова, рассматривая современный этико-эстетический дискурс, определяет китч как «особый регистр восприятия или вкуса, а также стиль выражения, определить принадлежность к которому можно только извне» [7, с. 172].

Н. Б. Маньковская пишет: «Переходным звеном между реальным объектом и симулякром (Орфография автора цитаты. – А. Ф.) является кич как бедное значениями клише, стереотип, псевдовещь» [8, с. 100].

Кроме того, А. Ю. Большакова, приводя слова М. Липовецкого, что «русский постмодернизм... это постмодернизм без постмодерности», добавляет, что «идеологическая функция течения, прикрывшегося западным термином, а на самом деле представляющего китч в модной упаковке,

выполнена – разрушение ценностей предшествующего периода состоялось и стало уходить в прошлое вместе с разбитыми “лакировочными” иллюзиями и восторгом разрушительной вседозволенности» [9, с. 17].

Вводимое третье звено добавляет градуальности теории симулякра, раскрывает градуальный тип отношений в системе «оригинал – китч – симулякр». Китч, хотя и укрытый «модной упаковкой», представляет собой диахроническое явление, лежащее за рамками моды. Это уже не объект-денотат, в его природе уже сделан шаг навстречу искажению, однако это еще и не симулякр, еще не копия без оригинала, потому как частица «оригинала» еще остается. Возврат к оригиналу еще может быть осуществим.

Примечательно высказывание на эту тему самого Е. Г. Водолазкина, но уже вне рамок художественного текста, а как эссеиста. Задаваясь вопросом о причинах столь радикального противостояния советской революционной власти православной церкви, он пишет: «События 1917 года – это великая революция против метафизики. Операция по замене метафизических ценностей физическими, материальными. Исчерпывающий ответ Нового времени средневековой Руси с ее чрезвычайным метафизическим напряжением. С точки зрения нынешней эпохи то и другое – полюса. Избыточное напряжение на одном из полюсов создает такое же напряжение на противоположном» [10, с. 169].

Так, бинарная оппозиция, описываемая Водолазкинским, образуется противостоянием идеализма и материализма. Рассмотрение данных систем как самостоятельных и самозамкнутых, несомненно, описывается категорией дуальности. Однако важно заметить, что никакая идеология не существует сама по себе: для ее осуществления в бытии необходим человек – третье звено цепи, которая из бинарной становится тернарной. Главным условием тернарности становится выбирающая воля. Равноправие каждого из многих полюсов эквиполентной языческой системы уничтожает ценность выбора, потому как любой выбор одинаков, не хуже и не лучше другого. Привативная система Нового времени, отвергая метафизическую сторону жизни, оставляет только один вариант, также отвергая выбор. Особое же

«метафизическое напряжение» сохраняется именно потому, что, с одной стороны, метафизическому придано высшее место в иерархии, с другой – признается сила иного полюса, способного отвести от духовного.

Финал романа также связан с проблемой двоичности и троичности. Древнее пророчество, сохранившееся на Острове, гласит, что для спасения государства потребуется, чтобы трое праведников зашли на Гору для разговора с Богом.

В летописи отмечается скептицизм, вызванный тем, что на Гору смогли пойти только Парфений и Ксения: «Иные говорят, что подобная беседа не могла состояться, поскольку-де праведников было только двое» [5, с. 403]. Однако получают на это находчивый ответ: «Но ведь сказано Спасителем: где двое или трое собраны во имя Мое, там я посреди них» [5, с. 403]. Человек, отвергающий Иисуса Христа, представляется здесь запертым в границы бинарности, и это связывается с пессимизмом – невозможностью спасения для Острова, а значит, и для каждого человека в отдельности. Бинарность опасна, потому что «чужое», не-я, может мыслиться как враждебное. И именно православная вера предстает в романе тем ключом, который открывает для человека двери тернарности.

Заключение

Сохранность православной традиции в современности позволяет говорить о том, что возможные искажения истины существуют в рамках китчевости, не доходя до степени симулякра. Чудесное противопоставляется в романе не-праведному, удаленному от метафизического полюса, быстро сменяющему одно другое.

Бинарность разворачивается в диахроническом противопоставлении, характеризует собой постоянное движение, присутствующее большим социальным системам. В то время как тернарность личностна, она является инвариантом, порой подверженным искажениям, но никогда не исчезающим полностью, ожидающим быть заново открытым во всей полноте.

Таким образом, роман «Оправдание Острова» изображает бинарный и тернарный модусы русской культуры как взаимодействующие, а не взаимоисключающие.

При этом бинарность, предполагающая тотальную негацию предшествующего,

не характерна для индивидуального уровня бытия. В романе путь сохранения идентичности человека лежит в сохранении са-

крального – фактора личной причастности к вечности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман. – М. : Гнозис : Прогресс, 1992. – 272 с.
2. Лотман, Ю. М. Роль дуальных моделей в динамике русской культуры (до конца XVIII века) / Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский // Труды по русской и славянской филологии. – Т. 28 : Литературоведение : сб. ст. – Тарту, 1977. – С. 3–36.
3. Трубецкой, Н. С. Избранные труды по филологии / Н. С. Трубецкой ; сост. В. А. Виноградова, В. П. Нерознака ; под общ. ред. Т. В. Гамкрелидзе [и др.]. – М. : Прогресс, 1987. – 560 с.
4. Дугин, А. Г. В поисках темного Логоса (философско-богословские очерки) / А. Г. Дугин. – М. : Академ. Проект, 2013. – 515 с.
5. Водолазкин, Е. Г. Оправдание Острова / Е. Г. Водолазкин. – М. : АСТ, 2023. – 416 с.
6. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. А. Качалова. – М. : ПОСТУМ, 2015. – 240 с.
7. Михайлова, Л. Китч, кэмп и кринж как агенты профанации / Л. Михайлова // Логос. – 2023. – № 33 (156). – С. 171–184.
8. Маньковская, Н. Б. «Париж со змеями» (Введение в эстетику постмодернизма) / Н. Б. Маньковская. – М. : Ин-философии РАН, 1995. – 220 с.
9. Большакова, А. Ю. Теория и современный литературный процесс в России: итоги первого десятилетия XXI века / А. Ю. Большакова // Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XXI вв. : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. С. Я. Гончаровой-Грабовской. – М. : РИВШ, 2010. – Ч. 1. – С. 11–16.
10. Водолазкин, Е. Г. Идти бестрепетно: между литературой и жизнью / Е. Г. Водолазкин. – М. : АСТ, 2020. – 409 с.

REFERENCES

1. Lotman, Yu. M. Kul'tura i vzryv / Yu. M. Lotman. – M. : Gnozis : Progress, 1992. – 272 s.
2. Lotman, Yu. M. Rol' dual'nykh modelei v dinamike russkoi kul'tury (do kontsa XVIII veka) / Yu. M. Lotman, B. A. Uspenskii // Trudy po russkoi i slavyanskoi filologii. – T. 28 : Literaturovedenie : sb. st. – Tartu, 1977. – S. 3–36.
3. Trubetskoi, N. S. Izbrannye trudy po filologii / N. S. Trubetskoi ; sost. V. A. Vinogradova, V. P. Neroznaka ; pod obshch. red. T. V. Gamkrelidze [i dr.]. – M. : Progress, 1987. – 560 s.
4. Dugin, A. G. V poiskakh temnogo Logosa (filosofsko-bogoslovskie ocherki) / A. G. Dugin. – M. : Akadem. Proekt, 2013. – 515 s.
5. Vodolazkin, E. G. Opravdanie Ostrova / E. G. Vodolazkin. – M. : AST, 2023. – 416 s.
6. Bodriiyyar, Zh. Simulyakry i simulyatsii / Zh. Bodriiyyar ; per. s fr. A. Kachalova. – M. : POSTUM, 2015. – 240 s.
7. Mikhailova, L. Kitch, kemp i krinzh kak agenty profanatsii / L. Mikhailova // Logos. – 2023. – № 33 (156). – S. 171–184.
8. Man'kovskaya, N. B. «Parizh so zmeyami» (Vvedenie v estetiku postmodernizma) / N. B. Man'kovskaya. – M. : In-t filosofii RAN, 1995. – 220 s.
9. Bol'shakova, A. Yu. Teoriya i sovremenniye literaturnyye protsessy v Rossii: itogi pervogo desyatiletia XXI veka / A. Yu. Bol'shakova // Russkaya i belorusskaya literaturnyye na rubezhe XX–XXI vv. : sb. nauch. st. : v 2 ch. / pod red. S. Ya. Goncharovoi-Grabovskoi. – Mn. : RIVSh, 2010. – Ch. 1 – S. 11–16.
10. Vodolazkin, E. G. Idti bestrepetno: mezhdue literaturoi i zhizn'yu / E. G. Vodolazkin. – M. : AST, 2020. – 409 s.

Валерий Святославович Глинка

*канд. ист. наук, доц. каф. общей и специальной педагогики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Valery Hlinka

*Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: arilav@inbox.ru*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ В БРЕСТСКОМ УЧИТЕЛЬСКОМ ИНСТИТУТЕ В 1945–1950 гг.

Характеризуется кадровый состав кафедры, даны краткие биографические сведения о ее преподавателях. Детально рассматривается учебная работа: проведение преподавателями учебных занятий, профессиональная направленность практических занятий, требования к аттестации студентов на экзаменах, обеспечение учебной литературой. Затронута проблема правильного названия кафедры. Сделан вывод, что в рассматриваемый период был заложен фундамент повышения качества преподавания педагогики и психологии в последующие годы.

Ключевые слова: университет, учительский институт, преподаватели, кафедра, педагогика, психология, студенты, учебник, конспектирование.

The Main Directions of Work of the Department of Pedagogy and Psychology at the Brest Teachers' Institute in 1945–1950

The staff of the department is characterized, brief biographical information about its founders is given. The educational work is considered in detail: the conduct of training sessions by teachers, the professional orientation of practical classes, the requirements for student certification in exams, and the provision of educational literature. The problem of the correct name of the department has been raised. It is concluded that during the period under review, the foundation was laid for improving the quality of teaching pedagogy and psychology in subsequent years.

Key words: university, teachers' institute, teachers, department, pedagogy, psychology, students, textbook, note.

Введение

В 2025 г. Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина отмечает свой 80-летний юбилей. Когда празднуются такие даты, принято оглянуться на пройденный высшим учебным заведением путь. Долгое время в нем готовились только педагогические кадры; с этой целью он и был создан в 1945 г.: в школах была острая нехватка учителей. Поэтому первое название вуза – учительский институт. Важное место в подготовке будущих специалистов в те годы, как и в наши дни, занимали такие дисциплины, как педагогика и психология. Они изучались студентами на всех отделениях института в первые годы его функционирования. Особое значение этих предметов заключается в их профессиональной направленности в процессе подготовки специалистов. Именно

в те годы, с самого начала деятельности вуза, закладывались основы их преподавания, а также работы кафедр психолого-педагогического профиля, функционирующих в настоящее время. В этой связи целесообразно рассмотреть работу кафедры педагогики и психологии в Брестском учительском институте в 1945–1950 гг. Хронологические рамки завершения исследования обусловлены преобразованием в 1950 г. учительского института в педагогический, что означало новый этап в его истории.

Основными источниками для написания статьи стали документы Брестского учительского института, которые хранятся в Государственном архиве Брестской области. Точную дату начала работы кафедры педагогики и психологии установить не удалось: приказ руководства института или какого-либо управленческого органа

о ее создании в архивном фонде университета отсутствует. Документы, которые непосредственно касаются деятельности кафедры, появились только в 1947 г. Примечательно, что протоколы ее заседаний в 1947/48 учебном году были написаны от руки в тонкой тетради в линейку на обеих сторонах листов.

Невозможно выяснить и официальное название кафедры в исследуемый период. В отчетах о деятельности института за 1945/46 и 1946/47 учебные годы она названа кафедрой педагогики [1, с. 6; 8, л. 3; 9, л. 3]. В 1947/48 учебном году протоколы ее заседаний были озаглавлены по-разному: протоколы №№ 2–5 – *кафедра педагогики и психологии*, №№ 1, 6–9 – *кафедра педагогики*. Однако в протоколе № 1 постановление по первому вопросу сформулировано следующим образом: «План работы кафедры педагогики и психологии на 1 семестр 1947–48 г. утвердить» [22, л. 1, 3, 5, 8, 10, 12, 14, 16, 18]. В то же время в отчете о работе института среди восьми его кафедр она названа кафедрой педагогики [10, л. 17]. Такие расхождения в названии имели место и в дальнейшем [6, л. 6; 24, л. 4].

По поводу разногласий в названии могут быть разные версии. Например, название «Кафедра педагогики и психологии» могли иногда писать в сокращенном виде. Не исключен и противоположный вариант: к названию кафедры педагогики добавляли психологию, чтобы подчеркнуть, какие предметы преподают ее сотрудники. Возможно, в первые послевоенные годы, когда в условиях восстановления страны приходилось решать много организационных проблем в деятельности института, вопросу о названии кафедры не придавали большого значения. Наименее вероятно, что в течение пяти лет так и не утвердили ее точное название. Исходя из анализа документов, на наш взгляд, правильно было бы называть ее кафедрой педагогики и психологии.

Кадровый состав кафедры

Кадровый состав кафедр института в изучаемый период был невелик: на них работало, как правило, два–четыре человека [6, л. 19; 10, л. 17; 11, л. 12, 36]. В 1947–1950 гг. на кафедре педагогики и психологии было только два штатных преподавателя. В течение всех этих лет на ней работал

старший преподаватель Иван Кондратьевич Козеко. Он родился в 1891 г., окончил в 1932 г. аспирантуру при Харьковском научно-исследовательском институте педагогики, где и оформил защиту своей исследовательской работы «Подготовка руководящих кадров в системе народного образования» (в другом документе – «в системе наркомпроса»). Однако с выходом в свет в 1936 г. Положения о научных степенях *не оформил своего звания* (так в оригинале документа, скорее всего, правильно – степени) [2, л. 2; 11, л. 52; 12, л. 1; 23, л. 5].

К началу работы в Брестском учительском институте И. К. Козеко уже сдал кандидатский минимум. Долгое время он не определялся с темой диссертации, не прикреплялся к научному учреждению для ее написания, не сдавал кандидатского экзамена [7, л. 34; 10, л. 4; 11, л. 4]. Однако, по нашему мнению, упреки, которые периодически ему адресовывались, не имели серьезных оснований: И. К. Козеко выполнял весьма большой объем работы. Например, в 1948/49 учебном году, когда М. К. Кириллов уехал в Москву, он остался на кафедре единственным преподавателем. В его обязанности входило обеспечение преподавания всех предметов педагогического цикла на дневном и вечернем отделениях, в заочном секторе. По этой причине в 1948/49 учебном году было проведено лишь семь заседаний кафедры: шесть в первом семестре, одно – во втором [3, л. 4]. В следующем учебном году также состоялось только семь заседаний: до 20 марта 1950 г., когда к работе приступил М. К. Кириллов, на кафедре работал только И. К. Козеко. Лишь после возвращения директора института И. К. Козеко смог взять очередной отпуск [12, л. 1, 3]. В конце 1949/50 учебного года И. К. Козеко являлся одним из четырех преподавателей в институте, которые окончили аспирантуру или сдали кандидатские экзамены [6, л. 5, 37].

В 1950 г. по ходатайству Совета института он прикрепился к кафедре педагогики Харьковского университета для подготовки диссертации «Организация и проведение педагогической практики студентов в школе» (первоначально тема звучала «Педагогическая практика студентов в учительском институте»), ее защита была запланирована на конец 1951 г. [12, л. 1; 21, л. 77].

В 1947/48 учебном году в состав кафедры педагогики и психологии входил директор института доцент Петр Павлович Дёма [22, л. 1, 16]. Скорее всего, он на ней начал работать ранее: в 1945/46 учебном году из 18 научных сотрудников института только он имел ученую степень – кандидата педагогических наук. В 1946 г. он был председателем государственной экзаменационной комиссии в Брестском учительском институте; к тому времени у него был большой стаж работы в педагогическом вузе [1, с. 8; 15, л. 3]. На заседании Совета института 25 сентября 1946 г. все 14 человек единогласно выступили за присвоение ему звания доцента [19, л. 5, 6]. В 1947/48 учебном году из 23 преподавателей института он был единственным с ученой степенью и званием [10, л. 4].

В 1948 г. на кафедре начал работать новый директор института Михаил Константинович Кириллов (род. в 1904 г.) [1, с. 6; 11, л. 52]. Он окончил аспирантуру в 1941 г., но, когда приступил к работе в Бресте, у него не было ни ученой степени, ни ученого звания [10, л. 4; 12, л. 1]. Однако им уже было подобрано до 2 тыс. страниц выписок из архивов по теме его кандидатской диссертации «Просвещение в БССР во 2-й половине XIX ст.»; эта тема была включена в план работы Министерства просвещения БССР [23, л. 5]. 29 декабря 1948 г. за отличную постановку учебно-воспитательной работы, хорошее руководство факультетами (в документе неточность: в институте тогда были отделения) и кафедрами и в связи с празднованием 30-й годовщины БССР старший преподаватель М. К. Кириллов был награжден значком «Отличник народного просвещения БССР» [16, л. 31].

В конце января 1949 г. он был откомандирован в Научно-исследовательский институт теории и истории педагогики при Академии педагогических наук РСФСР для окончания и защиты кандидатской диссертации с сохранением за ним получаемого основного должностного оклада [17, л. 2].

С 1 февраля 1949 г. по 15 марта 1950 г. М. К. Кириллов работал в Москве над диссертацией: ранее накопленный материал он дополнил изучением сотен документов и первоисточников; работа шла под руководством профессоров Академии,

которые давали необходимые указания и консультации [24, л. 3]. В течение 1949 г. диссертация с откорректированной темой «Начальная школа Белоруссии 2-й половины XIX в. и до Великой Октябрьской социалистической революции» была написана в объеме 15 печатных листов и сдана на проверку в сектор истории АН РСФСР, был подготовлен автореферат [7, л. 1, 2, 6]. 30 июня 1950 г. М. К. Кириллов успешно защитил диссертацию и стал кандидатом педагогических наук [12, л. 1]. В конце 1949/50 учебного года он был одним из двух преподавателей (всего в институте их было 22), которые имели ученую степень [6, л. 5, 37].

В рассматриваемый период долгое время руководить кафедрами назначались исполняющие обязанности заведующих: в большинстве своем их не утверждали в должности, т. к. они не имели ученых степеней и званий [1, с. 8]. В начале 1947/48 учебного года должность заведующего кафедрой педагогики и психологии занимал И. К. Козеко, в конце – П. П. Дёма [2, л. 2; 10, л. 6; 22, л. 1]. В 1948 г. кафедру возглавил М. К. Кириллов [1, с. 6; 11, л. 52]. В 1949/50 учебном году, во время его отсутствия, обязанности заведующего кафедрой вновь были возложены на И. К. Козеко [21, л. 4]. 21 декабря 1950 г. Министерством просвещения БССР М. К. Кириллов был утвержден в должности заведующего кафедрой педагогики и психологии Брестского педагогического института [18, л. 72].

В отличие от преподавателей среди лаборантов в кабинете педагогики имела место большая кадровая нестабильность: в 1947/48 учебном году эту должность занимала Ильина [22, л. 1], в 1948/49 учебном году – Уронич [3, л. 1], в 1949/50 учебном году – Бровикова и Блатман (окончила Брестский учительский институт в 1949 г.) [12, л. 1; 23, л. 12; 24, л. 5].

9 мая 1949 г. Совет института постановил обратиться в Министерство просвещения БССР с просьбой прислать преподавателей на замещение вакантных должностей, в т. ч. преподавателя по педагогике [20, л. 73], но по кафедре педагогики и психологии до конца 1950 г. этот вопрос так и не был положительно решен.

По ряду объективных причин на кафедре педагогики и психологии фактически не велась научно-исследовательская рабо-

та. По сути, она сводилась к организации с участием студентов различного рода мероприятий, посвященных педагогическому наследию А. С. Макаренко [4, л. 18; 23, л. 9]. Самым значимым достижением в научной деятельности стала защита М. К. Кирилловым кандидатской диссертации. И. К. Козеко планировал обобщение опыта работы по организации педагогической практики и по работе школ с родителями [23, л. 5]. Однако для накопления материала требовалось время, а у преподавателя было много обязанностей, большая занятость в учебной и пропагандистской работе. При этом следует обратить внимание на тот факт, что уровень подготовки к работе в вузе на кафедре педагогики и психологии в целом был выше, чем на многих других кафедрах: в 1948/49 учебном году М. К. Кириллов и И. К. Козеко входили в число пяти преподавателей института, сдавших кандидатский минимум [11, л. 3].

Повышение квалификации членов кафедры осуществлялось путем их самостоятельной работы с материалами журналов «Советская педагогика», «Начальная школа», «Народное образование» и др. Имело место взаимопосещение занятий. Так, в 1948/49 учебном году на лекции И. К. Козеко присутствовали шесть преподавателей, в ее обсуждении участвовали четыре человека [2, л. 2; 3, л. 1, 3; 11, л. 15]. Уровень профессионального мастерства членов кафедры позволял осуществлять им проведение общественно-педагогической работы с учителями школ и родителями учащихся [3, л. 1, 3].

Организация учебной работы

В 1945/46 учебном году кафедра педагогики входила в число пяти кафедр института. В 1946/47 учебном году она продолжила свое функционирование. За эти два года информации о ее работе не сохранилось, в документах института она лишь упоминается [1, с. 6]. За 1945/46 учебный год обо всех кафедрах имеются только краткие обобщенные сведения. Они осуществляли свою деятельность по заранее составленному для каждой из них под непосредственным руководством заместителя директора института по учебной и научной работе плану учебной, методической и научно-исследовательской работы. В течение года кафедры по расписанию

проводили консультации для студентов по своим дисциплинам, на своих заседаниях заслушивали отчеты отдельных студентов об их самостоятельной работе, посещении занятий и успеваемости. Кафедра педагогики была названа в числе кафедр, которые активно участвовали в организации и проведении педагогической практики [8, л. 3, 4].

В 1946/47 учебном году в планах работы кафедр института были такие вопросы, как проведение педпрактики, зачетно-экзаменационных сессий и госэкзаменов [9, л. 3].

На первом документально зафиксированном заседании кафедры педагогики и психологии 30 октября 1947 г. присутствовали только три человека: старший преподаватель И. К. Козеко, доцент П. П. Дёма, лаборант кабинета педагогики, студентка 1-го курса Ильина [2, л. 2; 22, л. 1, 2]. В повестке дня (тогда писали «порядок дня») было четыре вопроса: 1) утверждение плана работы кафедры на 1-й семестр (план работы кафедры разрабатывался в то время только на один семестр, на 2-й семестр его утвердили 20 февраля 1948 г.); 2) утверждение плана лекционного курса и практических занятий по педагогике; 3) утверждение плана работы кабинета по педагогике; 4) текущие дела [2, л. 2; 22, л. 1, 14].

На всех заседаниях кафедры в 1947/48 учебном году И. К. Козеко был председателем, Ильина – секретарем [2, л. 2; 22, л. 1]. Следует отметить, что в 1947–1950 гг. рассматривались многие вопросы, которые входят в повестку дня заседаний кафедр в наши дни: план работы кафедры, планы занятий по дисциплинам кафедры, обсуждение посещенных занятий, проведение экзаменационной сессии и утверждение экзаменационных билетов, отчеты преподавателей о выполнении планов занятий и об их ходе, организация педагогической практики студентов [22–24].

Важная роль в обеспечении качества учебного процесса принадлежала кабинету педагогики, который начал функционировать в 1947/48 учебном году [10, л. 2]. Однако он очень медленно пополнялся необходимой литературой. В 1949/50 учебном году в институте на 200 человек имелось в наличии 30 учебников по педагогике, а по психологии и школьной гигиене их было еще меньше. В этом плане особенно тяжело приходилось студентам заочной и вечер-

ней форм обучения, у которых не было возможности полноценно работать в кабинете педагогики [12, л. 2; 13, л. 3]. Учитывая нехватку литературы, на кафедре обращалось внимание на важную роль лекционных занятий, на необходимость их тщательного конспектирования студентами [22, л. 4; 24, л. 2]. Эта проблема была очень актуальна: многие студенты зачастую переписывали тексты слово в слово [22, л. 7].

Кафедра обеспечивала преподавание трех дисциплин на всех отделениях института. Изучение психологии на 1-м курсе заканчивалось сдачей экзамена в I семестре. Курс включал в себя 68 ч. лекционных и 18 ч. практических занятий. Учебников не хватало, поэтому с целью более прочного усвоения материала старший преподаватель Козеко знакомил студентов с методикой самостоятельной работы с литературой, в рамках практических занятий после каждого раздела проводил коллоквиумы, на которых давалась оценка выступлений студентов [23, л. 1, 2, 8].

Более длительное время занимало изучение студентами педагогики: на 1-м курсе во II семестре формой аттестации был зачет, на 2-м курсе в III семестре – экзамен. В 1948/49 учебном году на преподавание педагогики на 1-м курсе отводилось 64 ч, а в следующем учебном году эти же студенты продолжили ее изучение в объеме 32 ч. [5, л. 13–15; 14, л. 6–7]. Обучение по психологии и педагогике происходило в ходе лекций, практических занятий, консультаций. В отличие от этих двух дисциплин преподавание школьной гигиены состояло из 18 ч. лекционных занятий и заканчивалось зачетом [23, л. 1].

Положительным аспектом практических занятий являлась их максимальная приближенность к будущей профессиональной деятельности студентов. Значительная часть практических занятий представляла собой непосредственную работу студентов в школе, причем она должна была опираться на полученные ими теоретические знания [23, л. 4]. В 1948/49 учебном году учебная нагрузка по педагогике на 2-м курсе, отведенная на практические занятия, была распределена следующим образом: 1) вводная беседа о содержании и методах работы – два ч; 2) работа в школах – 12 ч.; 3) конференция по итогам работы в школе – 2 ч.; 4) конференция по специ-

альным заданиям с заключительной беседой – 2 ч. [3, л. 6].

По сравнению с предыдущим учебным годом повысились требования к материалам, который студенты должны были подготовить к практическим занятиям по педагогике. Они обязаны были разработать и сдать рабочий план учителя 5–7 класса по своей специальности с характеристикой воспитательного значения предмета и принципов построения программы, запись одного-двух уроков, конспект урока учителя, письменный анализ урока, письменный реферат на одну из пяти предложенных тем, отчет о проведенной, особенно воспитательной, работе в школе [5, л. 19]. В течение учебного года количество тем рефератов на выбор студентов возросло с 5 до 17 [3, л. 6].

На экзаменационных сессиях преподавателям необходимо было строго придерживаться установок Совета института по аттестации студентов, ознакомиться с соответствующей инструкцией, не допускать либерализма в оценке знаний и проводить борьбу «со всякого рода шпаргалками», оформлять документацию согласно указаниям учебной части. Во время экзамена студентам разрешалось пользоваться учебными программами. Перед экзаменом преподаватель должен был ознакомить студентов с программой, требованиями к экзамену и порядком его проведения, организовать индивидуальные и групповые консультации. В 1947/48 учебном году было принято решение подобрать к экзаменам в кабинете педагогики всю необходимую литературу, на экзаменационный период продлить время его работы с 9 ч. утра до 10–11 ч. вечера [22, л. 8, 9].

Не всегда на кафедре придерживались строгого выполнения учебных планов. В силу разных причин производились корректировки в учебной программе: они заключались либо в увеличении учебных часов, либо в изменении их соотношения между лекционными и практическими занятиями [12, л. 5; 22, л. 11; 23, л. 12; 24, л. 10]. В 1947/48 учебном году у студентов 2-го курса несколько тем практических занятий по педагогике не было рассмотрено: внеклассная и внешкольная работа, воспитание в семье, школа и управление школой. Восполнить этот пробел было решено во II семестре во время пед-

практики [22, л. 11]. В 1946/47 учебном году не состоялись занятия по психологии. По этой причине приезжий специалист доцент Т. И. Агафонов прочитал эту дисциплину в 1947/48 учебном году для студентов и 1-го, и 2-го курсов [2, л. 5; 22, л. 4–7, 10–11]. По тем или иным обстоятельствам были случаи, когда занятия по дисциплинам кафедры проходили не по стабильному расписанию в течение семестра, а концентрированно, в большом количестве в течение непродолжительного времени: например, по психологии в 1947/48 учебном году и по педагогике в 1949/50 учебном году [6, л. 9; 22, л. 4].

Кафедра педагогики и психологии выступала основным организатором педагогической практики студентов, в целом успешно справлялась с решением всех вопросов по ее проведению. Ряд проблем, которые имели место во время педпрактики, сохраняют актуальность и в наши дни, поэтому данное направление работы кафедры требует отдельного рассмотрения.

Заключение

С первых лет работы Брестского учительского института в нем функционировала кафедра, обеспечивавшая препода-

вание педагогики и психологии студентам всех специальностей. Эти дисциплины наряду с частными методиками играли ключевую роль в профессиональной подготовке педагогических кадров.

Преподаватели кафедры занимались преимущественно учебной работой: проводили занятия, консультации, аттестацию студентов.

Учебные занятия имели большое значение, т. к. студенты вынуждены были учиться в условиях острой нехватки литературы.

Особо важная роль в процессе подготовки специалистов принадлежала практическим занятиям по педагогике: содержание многих из них имело самое непосредственное отношение к предстоящей работе студентов в школе.

Невзирая на послевоенные трудности, в Брестском учительском институте в преподавании педагогики и психологии был заложен фундамент, который позволил в будущем повысить качество работы по этим учебным дисциплинам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна. Старонкі гісторыі : 60-годдзю БрДУ прысвечана / У. В. Здановіч [і інш.] ; пад агул. рэд. М. Э. Часноўскага. – Брэст : БрДУ, 2005. – 250 с.
2. Годовой отчет о работе кафедры педагогики за 1947–1948 учебный год // Государственный архив Брестской области (ГАБр). – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 72. 7 л.
3. Годовой отчет о работе кафедры педагогики за 1948–1949 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 100. 6 л.
4. Годовой план работы кафедры педагогики на 1947–1948 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 65. 18 л.
5. Годовой план работы кафедры педагогики на 1948–1949 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 91. 19 л.
6. Годовой учебно-производственный отчет института за 1949–1950 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 135. 47 л.
7. Отчет о выполнении плана научно-исследовательских работ и повышения квалификации преподавателей за 1949 год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 106. 46 л.
8. Отчет о деятельности института за 1945–46 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 18а. 13 л.
9. Отчет о деятельности института за 1946–47 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 47а. 18 л.
10. Отчет о деятельности института за 1947/48 уч. г. ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 72а. 36 л.
11. Отчет о деятельности института за 1948/49 уч. г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 100а. 80 л.
12. Отчет о работе кафедры педагогики и психологии за 1949–1950 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 131. 8 л.
13. Отчет председателя государственной экзаменационной комиссии в 1949–1950 учебном году // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 134. 12 л.

14. План работ кафедры педагогики и психологии на 1949–1950 учебный год // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 121. 8 л.
15. Приказы и директивные указания Министерства высшего образования Союза ССР за 1946 г. // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 21. 23 л.
16. Приказы и директивные указания Министерства просвещения Белорусской ССР за 1948 год. 31.01.1948 – 29.12.1948 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 75. 31 л.
17. Приказы, постановления коллегии, распоряжения и директивные указания Министерства просвещения Белорусской ССР за 1949 год. 19.01.1949 – 22.12.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 103. 77 л.
18. Приказы, постановления коллегии, распоряжения и директивные указания Министерства просвещения Белорусской ССР за 1950 год. 04.01.1950 – 22.12.1950 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 138. 79 л.
19. Протоколы заседаний и постановления Совета института. 25.09.1946 – 30.06.1947 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 39. 34 л.
20. Протоколы заседаний и постановления Совета института за 1948–1949 учебный год. 21.09.1948 – 01.06.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 82. 78 л.
21. Протоколы заседаний и постановления Совета института за 1949–1950 учебный год. 20.09.1949 – 26.06.1950 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 114. 83 л.
22. Протоколы заседаний кафедры педагогики. 30.10.1947 – 20.04.1948 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 57. 18 л.
23. Протоколы заседаний кафедры педагогики. 27.08.1948 – 15.02.1949 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 81. 14 л.
24. Протоколы заседаний кафедры педагогики и психологии за 1949–1950 учебный год. 02.09.1949 – 07.06.1950 // ГАБр. – Ф. 1034. Оп. 1. Д. 113. 15 л.

REFERENCES

1. Brestski dzyarzhauy universitet imya A. S. Pushkina. Staronki gistoryi : 60-goddzyu BrDU prysvechana / U. V. Zdanovich [i insh.]; pad agul. red. M. E. Chasnouskaga. – Brest : BrDU, 2005. – 250 s.
2. Godovoi otchet o rabote kafedry pedagogiki za 1947–1948 uchebnyi god // Gosudarstvennyi arkhiv Brestskoi oblasti (GABr). – F. 1034. Op. 1. D. 72. 7 l.
3. Godovoi otchet o rabote kafedry pedagogiki za 1948–1949 uchebnyi god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 100. 6 l.
4. Godovoi plan raboty kafedry pedagogiki na 1947–1948 uchebnyi god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 65. 18 l.
5. Godovoi plan raboty kafedry pedagogiki na 1948–1949 uchebnyi god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 91. 19 l.
6. Godovoi uchebno-proizvodstvennyi otchet instituta za 1949–1950 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 135. 47 l.
7. Otchet o vypolnenii plana nauchno-issledovatel'skikh работ i povysheniya kvalifikatsii prepodavatelei za 1949 god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 106. 46 l.
8. Otchet o deyatel'nosti instituta za 1945–46 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 18a. 13 l.
9. Otchet o deyatel'nosti instituta za 1946–47 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 47a. 18 l.
10. Otchet o deyatel'nosti instituta za 1947/48 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 72a. 36 l.
11. Otchet o deyatel'nosti instituta za 1948/49 uch. g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 100a. 80 l.
12. Otchet o rabote kafedry pedagogiki i psikhologii za 1949–1950 uchebnyi god // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 131. 8 l.
13. Otchet predsedatelya gosudarstvennoi ekzamenatsionnoi komissii v 1949–1950 uchebnom godu // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 134. 12 l.
14. Plan работ кафедры педагогики и психологии на 1949–1950 учебный год // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 121. 8 l.
15. Prikazy i direktivnye ukazaniya Ministerstva vysshego obrazovaniya Soyuza SSR za 1946 g. // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 21. 23 l.

16. Prikazy i direktivnye ukazaniya Ministerstva prosveshcheniya Belorusskoi SSR za 1948 god. 31.01.1948 – 29.12.1948 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 75. 31 l.

17. Prikazy, postanovleniya kollegii, rasporyazheniya i direktivnye ukazaniya Ministerstva prosveshcheniya Belorusskoi SSR za 1949 god. 19.01.1949 – 22.12.1949 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 103. 77 l.

18. Prikazy, postanovleniya kollegii, rasporyazheniya i direktivnye ukazaniya Ministerstva prosveshcheniya Belorusskoi SSR za 1950 god. 04.01.1950 – 22.12.1950 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 138. 79 l.

19. Protokoly zasedanii i postanovleniya Soveta instituta. 25.09.1946 – 30.06.1947 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 39. 34 l.

20. Protokoly zasedanii i postanovleniya Soveta instituta za 1948–1949 uchebnyi god. 21.09.1948 – 01.06.1949 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 82. 78 l.

21. Protokoly zasedanii i postanovleniya Soveta instituta za 1949–1950 uchebnyi god. 20.09.1949 – 26.06.1950 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 114. 83 l.

22. Protokoly zasedanii kafedry pedagogiki. 30.10.1947 – 20.04.1948 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 57. 18 l.

23. Protokoly zasedanii kafedry pedagogiki. 27.08.1948 – 15.02.1949 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 81. 14 l.

24. Protokoly zasedanii kafedry pedagogiki i psikhologii za 1949–1950 uchebnyi god. 02.09.1949 – 07.06.1950 // GABr. – F. 1034. Op. 1. D. 113. 15 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 12.11.2025

Татьяна Сергеевна Демчук¹, Чжу Юлян²

¹канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
²магистрант факультета физического воспитания и спорта
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Tatiana Dziamchuk¹, Zhu Youliang²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Physical Education
of Brest State A. S. Pushkin University

²Master's Student of the Faculty of Physical Education and Sports
of Brest State A. S. Pushkin University
e-mail: ¹tsdemchuk@mail.ru; ²sport@brsu.by

АДАПТИРОВАННАЯ ПРАКТИКА САНЬДА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ УШУИСТОВ 10–12 ЛЕТ

Исследуется потенциал интеграции адаптированной практики Санда в учебно-тренировочный процесс юных ушуистов. Представлено экспериментальное обоснование методики обучения технике Санда, направленной на совершенствование технической подготовленности детей, занимающихся ушу. Разработанная методика основана на принципах доступности, систематичности и оздоровительной направленности и состоит из четырех последовательных этапов, каждый из которых содержит конкретные целевые ориентиры, средства и методы тренировки, а также объем физической нагрузки. Апробация методики показала, что поэтапное обучение – от освоения базовых стоек и ударной техники до комплексного выполнения таолу – обеспечило статистически достоверный рост уровня технической подготовленности у детей 10–12 лет. Это выразилось в переходе обучающихся от минимального и стабильного уровней к хорошему и отличному, что подтвердило высокую эффективность предложенного учебно-тренировочного процесса.

Ключевые слова: адаптированная практика Санда, ушу, техническая подготовка, интеграция, методика обучения технике Санда.

Adaptation of Sanda Practice as a Means of Improving the Technical Training of Young Wushu Artists Aged 10–12

The potential of integrating the adapted practice of Sanda into the educational and training process of young Wushu practitioners is being investigated. An experimental substantiation of the methodology of teaching the technique of Sanda, aimed at improving the technical readiness of children engaged in wushu, is presented. The developed method is based on the principles of accessibility, consistency, and a health-promoting focus. It consists of four sequential stages, each with specific objectives, training tools and methods, and defined volumes of physical load. Testing of the method showed that step-by-step training – from mastering basic stances and striking techniques to performing complex taolu routines – resulted in a statistically significant increase in the technical preparedness of children aged 10–12. This resulted in the transition of students from minimal and stable levels to good and personal levels, which confirmed the high efficiency of the proposed educational and training process.

Key words: adapted Sanda practice, wushu, technical training, integration, Sanda technique teaching methods.

Введение

Санда – это динамичное и практико-ориентированное направление современного ушу, представляющее собой полно-контактное единоборство, интегрирующее технический арсенал традиционных китайских боевых искусств.

История развития Санда (также известного как Саншоу, или «свободный

бой») в китайской литературе отражает эволюцию данного боевого искусства – от древних традиций ушу до его современного спортивного формата [1].

Различные источники, включая исторические хроники, специализированные трактаты по боевым искусствам и современные учебно-методические пособия, отмечают становление Санда как интеграль-

ной части ушу, а также его взаимосвязь с военной подготовкой, философскими концепциями и культурным контекстом [2].

Техника Санда обладает высоким потенциалом как прикладное средство спортивной подготовки детей, занимающихся ушу, обеспечивает развитие специфических двигательных и боевых навыков, формирование физической и психической устойчивости, а также повышение мотивации к учебно-тренировочному процессу за счет соревновательной и практико-ориентированной направленности. В отличие от демонстрационных форм (таолу) техника Санда предполагает прикладное применение таких технических приемов, как удары руками и ногами, подсечки, захваты, защиту и уклонения. Это позволяет считать Санда эффективным инструментом перевода теоретических знаний и формальных движений в практически боевые действия, что очень важно в спортивной подготовке [3; 4].

Актуальность исследования состоит в необходимости совершенствования системы спортивной подготовки юных ушуистов для решения ключевых педагогических задач: развития физических качеств, совершенствования технической подготовки, формирования психологической устойчивости и приобщения к культурным традициям ушу.

Цель исследования – раскрыть потенциал Санда в технической подготовке юных ушуистов и определить особенности методики обучения техники Санда, интегрированной в учебно-тренировочный процесс спортсменов.

Основная часть

подавляющее большинство научных исследований, касающихся подготовки детей в ушу и Санда, проводится в Китае, где ушу является национальным достоянием, и в ряде других стран, где интерес к этому виду спорта растет. В то же время предметные исследования, сфокусированные именно на детском контингенте, остаются недостаточно представленными в русскоязычном академическом пространстве, что свидетельствует о недостаточной изученности данной проблематики за пределами китаецентричного контекста.

Исследования профессора Пекинского университета физической культуры Ли Сяодун (Li Xiaodong) [5] посвящены

анализу влияния занятий ушу на физическое и психомоторное развитие детей. Ученый исследует развивающий потенциал различных компонентов ушу, как формальных комплексов (таолу), так и прикладного раздела (Санда), уделяя особое внимание формированию дисциплины и самоконтроля у обучающихся 7–12 лет. В работе демонстрируется положительное влияние систематических тренировок на развитие координации и концентрации внимания у школьников. Ключевой вывод исследования заключается в том, что адаптированные варианты Санда с элементами ограниченного контакта при условии строгого методического контроля способствуют развитию скорости реакции и повышению уверенности в себе у детей.

Профессор Шанхайского университета спорта Чжан Вэй (Zhang Wei), специализирующийся на методике преподавания боевых искусств, сосредоточил свои усилия на исследованиях на адаптации тренировочных программ по Санда для детей 8–10 лет с целью минимизации травматизма и повышения мотивации к занятиям [6]. Им разработаны методические рекомендации по поэтапному освоению техник, включающие игровые формы обучения и обязательное использование защитной экипировки. Ключевой вклад ученого заключается в разработке интегративной модели тренировочного процесса, в которой Санда систематически сочетается с общефизической подготовкой для обеспечения гармоничного развития юных спортсменов.

В российской научной литературе изучение ушу, включая Санда, ведется преимущественно в рамках теории физической культуры и спорта.

В работах Г. Н. Музрукова, в частности в программе «Основы ушу» [7], излагаются общие принципы спортивной подготовки, применимые и к детским группам. Автор обосновывает важность комплексного подхода, объединяющего физическую, техническую и психологическую подготовку. Особое внимание он уделяет необходимости адаптации Санда для детей, что предполагает активное использование игровых методик для минимизации травматизма.

В диссертации С. Г. Антонова предложен системный подход к подготовке юных ушуистов, интегрирующий медико-

биологические, психологические и педагогические аспекты. Особую ценность представляет разработка системы организационно-педагогических положений начального периода подготовки спортсменов, критериев ранней специализации и моделей оценки пригодности к различным направлениям ушу. Теоретические положения работы служат основой для создания дифференцированных программ подготовки с учетом индивидуальных особенностей учащихся [8].

В работе И. С. Сухоруковой представлена методика управления физической и технической подготовкой юных спортсменов (10–12 лет) в ушу-таолу, основанная на системном подходе и включающая основные тренировочные методы, нацеленные на совершенствование технического мастерства – метод многократных повторений и вариативный метод. Особое внимание уделяется интеграции специальной физической подготовки и развитию психологической устойчивости для успешного выступления в ситуации соревновательного стресса [9].

Международная федерация ушу (IWUF) играет значительную роль в координации научных исследований в области спортивного ушу, включая Санда. В рамках ее деятельности ведутся работы по стандартизации тренировочных программ для детей. Примерами таких инициатив являются рекомендации по обучению детскому Санда, опубликованные IWUF в 2017 г., в которых приоритет отдан безопасности, строго дозированному, поэтапному введению контактных элементов.

Таким образом, многие международные исследования подчеркивают потенциал адаптированного Санда в детской спортивной практике. При условии строгого методического контроля, минимизации контакта, использования защитной экипировки, игровых форм и поэтапного обучения Санда эффективно развивает физические, психомоторные и психологические качества у детей школьного возраста. Однако в научно-педагогической литературе недостаточно рассматриваются проблемы влияния методики обучения техники Санда в аспекте совершенствования технической подготовки детей, занимающихся ушу.

На основании теоретико-методического анализа специальной литературы была разработана и научно обоснована методика обучения технике Санда, направленная на оптимизацию технической подготовки детей 10–12 лет, специализирующихся в ушу. Методика базируется на фундаментальных теоретических положениях, включающих принципы комплексного подхода, системности и учета технико-тактической специфики ушу и Санда.

В разработке данной методики мы исходили из следующих закономерных положений.

Ключевым элементом в педагогической системе обучения технике Санда детей 10–12 лет выступает метод визуализации. Концептуальной основой этого подхода является формирование точных моторных образов через активизацию механизмов зрительного восприятия и имитационного моделирования. Практическая реализация подхода предусматривает демонстрацию технических элементов тренером, применение видеоматериалов, использование зеркал, а также организацию условий для систематического наблюдения и воспроизведения движений. Комплексное использование визуальных методов способствует корректному освоению базовой техники и предотвращает возникновение технических ошибок.

Основой разрабатываемой методики является обеспечение системности и последовательности учебно-тренировочного процесса, что создает базис для педагогического управления развитием физических качеств и формирования прочной основы технических навыков Санда. Данный подход реализуется через поэтапное освоение технических элементов от фундаментальных стоек и базовых перемещений к изолированному выполнению ударных и защитных действий с последующей интеграцией в комбинационные структуры.

Особое значение в обеспечении доступности тренировочных нагрузок имеет учет индивидуальных психофизиологических особенностей обучающихся. Возрастной интервал 10–12 лет характеризуется значительной нейропластичностью при ограниченной продолжительности концентрации внимания (15–20 мин.), продолжающимся формированием опорно-двигательного аппарата, что обуславливает

необходимость исключения экстремальных нагрузок. Кроме того, мотивация к занятиям спортом в данном возрасте напрямую зависит от уровня эмоциональной вовлеченности и ситуативного интереса, что является важным фактором при проектировании учебно-тренировочного процесса.

В основе методологии обучения Саньда детей 10–12 лет лежит оздоровительный принцип, в соответствии с которым учебно-тренировочный процесс направлен на укрепление здоровья и гармоничное развитие личности, а не на достижение узконаправленных спортивных показателей.

Таким образом, изложенные теоретико-методические положения, такие как приоритет оздоровительной составляющей, принцип систематичности и последовательности, метод визуализации и учет психофизиологических особенностей возраста, составили единую методологическую основу разработанной шестимесячной программы обучения технике Саньда. Интеграция этих компонентов в целостную педагогическую систему позволяет обеспечить безопасное и эффективное формирование базовых технических навыков у детей 10–12 лет, создавая прочный фундамент для их дальнейшего спортивного совершенствования в ушу.

Внедрение методики обучения технике Саньда осуществлялось поэтапно. Каждый этап продолжительностью шесть недель включал двухразовые тренировки в неделю по 35–40 мин. и характеризовался четкими целевыми ориентирами, специальным методологическим инструментарием и дозированными параметрами тренировочных воздействий.

Первый этап обучения направлен на формирование базовых двигательных форм в Саньда. Основная цель этого этапа заключается в статической отработке трех видов шагов и развитии контроля положения центра тяжести. Содержание учебно-тренировочных занятий включает следующие упражнения:

1) стойка всадника (выполняется у стены с последующим самостоятельным воспроизведением: пять подходов по 30 сек.);

2) стойка лука (отработка в положении с внешней опорой с переносом центра

тяжести вперед-назад: три подхода по 10 повторений);

3) пустой шаг (игровое выполнение с переносом веса тела на одну ногу: четыре подхода по 20 сек.).

Результатом этого этапа должна стать выработка способности удерживать статические положения (стойку всадника и стойку лука) в течение 30 сек., что создает фундамент для последующего технического совершенствования.

Следующий этап ориентирован на развитие динамических двигательных связей в Саньда. Основной целью является отработка смены шагов и освоение базовых комбинаций с согласованным участием верхних и нижних конечностей. Содержание тренировочного процесса включает:

1) удар из стойки всадника (техническое исполнение элемента Мабу Чун Цюань: три подхода по десять повторений);

2) переключение из стойки всадника в стойку лука (отработка трансформации стоек с варьированием скорости выполнения: четыре подхода по восемь повторений);

3) удар коленями (поэтапное выполнение; подъем колена с опорой с последующим акцентированным ударом по цели: три подхода по шесть повторений в каждую сторону) [10].

Результатом этапа становится формирование динамических двигательных связей, автоматизация смены шагов и освоение базовых комбинаций с координированным взаимодействием верхних и нижних конечностей, что создает техническую основу для перехода к освоению более сложных технических элементов.

Основной целью третьего этапа, посвященного интеграции комплекса «пятишаговый кулак», является формирование целостного двигательного навыка через системное освоение и совершенствование технических элементов. Методическая реализация этапа включает последовательное применение следующих подходов: раздельное изучение элементов у зеркала (с освоением по два движения в неделю), переход к медленному непрерывному выполнению комплекса и заключительное закрепление материала посредством игровых методов.

Содержание тренировочного процесса включало последовательное выполнение упражнений по программе: 1) исходное положение; 2) удар в стойке лука;

3) удар с подсечкой; 4) удар в стойке всадника; 5) защитный удар с шагом отдыха; 6) подъем колена через ладонь; 7) шаг лежа через ладонь; 8) свободный шаг с подъемом ладони; 9) исходное положение.

В результате формируются целостный двигательный навык выполнения комплекса, развитые координационные способности, чувство ритма и мышечная память, обеспечивающие техническую основу для дальнейшего совершенствования в ушу.

Заключительный этап методики ориентирован на оптимизацию исполнения комплекса таолу и совершенствование технического мастерства посредством интеграции изученных элементов в ситуационные двигательные последовательности. Особенностью этого этапа выступает сочетание вариативной практики, имитационных упражнений, спонтанного реагирования и видеопроанализа, направленное на формирование адаптивного двигательного навыка в условиях меняющихся внешних стимулов.

Содержание тренировочного процесса на данном этапе включает:

1) выполнение комплекса «5 шагов» с акцентом на плавность переходов «стойка лука → Мабу»;

2) отработка ритмического рисунка через синхронизацию дыхания с движениями в связке «подсечка → удар всадника»;

3) совершенствование динамической согласованности при выполнении комбинации «защитный удар → подъем колена → шаг лежа».

Результатом должно стать уверенное демонстративное выполнение таолу, характеризующееся технической целостностью, выразительностью и свободой комбинирования элементов.

Организация и методы исследования. С целью обоснования эффективности методики обучения техники Саньда в совершенствовании технической подготовки

ушуистов было проведено исследование в период с ноября 2024 по май 2025 г. Общее количество детей в возрасте 10–12 лет, занимающихся ушу, составило 12.

Для оценки динамики технической подготовленности юных ушуистов была применена система педагогического тестирования, включающая комплекс контрольных испытаний. Диагностический инструментарий состоял из следующих тестовых упражнений: 1. Базовые стойки: Мабу (стойка всадника), Гунбу (стойка лука), Сюй бу (стойка кошки). 2. Удары руками (Чун Цюань). 3. Удары ногами (Тань Туи). 4. Упрощенный таолу (Чанцюань).

Критериальная база оценки технической подготовленности включала следующие показатели:

1) правильность техники – соответствие движения установленным стандартам ушу;

2) контроль – умение контролировать свое тело и сохранять равновесие;

3) координация – слаженность движений различных частей тела;

4) гибкость и амплитуда – достаточный диапазон движения в суставах;

5) сила и скорость (в соответствующих упражнениях) – способность выполнять движения с усилием и быстротой;

6) устойчивость – способность сохранять заданное положение.

Результаты исследования

Оценка результатов тестирования проводилась методом экспертного оценивания с использованием стандартизированной пятибалльной шкалы, основанной на уровневом подходе. Применение данной методики позволило дифференцировать уровень технической подготовленности испытуемых в соответствии с установленными критериальными показателями. Динамика изменений технической подготовленности детей отражена в таблице 1.

Таблица 1 – Динамика изменений технической подготовленности детей, %

Уровень	Ноябрь	Май	Δ
Отличный	16,7	58,3	+41,6
Хороший	33,3	25	-8,3
Стабильный	33,3	16,7	-16,6
Минимальный	16,7	0	-16,7

Результаты внедрения методики обучения технике Санда демонстрируют положительную динамику технической подготовленности юных ушуистов. Количественный анализ показывает увеличение доли учащихся с отличным уровнем владения техникой с 16,7 до 58,3 %, что соответствует абсолютному приросту в 41,6 %.

Особого внимания заслуживает полная ликвидация минимального уровня подготовленности, свидетельствующая об эффективности индивидуальной коррекционной работы. Сокращение численности групп со стабильным и хорошим уровнями объясняется переходом занимающихся в более высокие уровни технической подготовленности, что подтверждает прогрессирующий характер развития технического мастерства.

Подтверждение результативности разработанной методики обучения технике Санда осуществлялось на основе анализа

статистически значимых изменений исследуемых показателей.

Применение парного t-критерия Стьюдента ($\alpha = 0,05$) выявило достоверность прогресса в технической подготовленности юных спортсменов. Корреляционный анализ демонстрирует тесную взаимосвязь между исходными и итоговыми результатами ($r = 0,74$; $p < 0,01$), подтверждающую эффективность разработанной методики.

Для дальнейшего обоснования эффективности интеграции методики обучения технике Санда в учебно-тренировочный процесс по ушу был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ) с целью выявления взаимосвязи между уровнем сформированности базовых навыков Санда и техническим мастерством в ушу. Результаты представлены для значимых связей ($p < 0,05$) в таблице 2.

Таблица 2 – Ранговые корреляции между техническими приемами Санда

Пара тестов	ρ	Сила связи	Интерпретация
Гунбу ↔ Мабу	0,94	Очень сильная	Статические стойки взаимозависимы: ошибки в одной предсказывают проблемы в другой
Чун Цюань ↔ Чанцюань	0,91	Очень сильная	Техника ударов руками объясняет 83 % вариативности результатов таолу
Тань Туй ↔ Чанцюань	0,86	Сильная	Качество ударов ногами критично для комплексного исполнения
Чун Цюань ↔ Тань Туй	0,82	Сильная	Общий фактор координации «верх – низ»
Суй бу ↔ Тань Туй	0,73	Умеренная	Контроль переноса веса повышает стабильность ударов ногами

Корреляционный анализ выявил ключевые технические элементы Санда, оказывающие максимальное влияние на успешность выполнения таолу ($\rho > 0,85$).

Установлено, что техника ударов руками (Чун Цюань, $\rho = 0,91$) и ногами (Тань Туй, $\rho = 0,86$) детерминирует 83 % вариативности результатов в комплексном упражнении.

Статические стойки (Мабу, Гун Бу) демонстрируют тесную взаимосвязь между собой ($\rho = 0,94$), но слабую корреляцию с динамическими элементами ($\rho < 0,45$), что обосновывает необходимость дифференцированной методики их совершенствования.

Статистический анализ выявил достоверные положительные изменения ($p < 0,01$), подтверждающие системный ха-

рактер формирования базового технического мастерства.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена ($r = 0,74$) между исходными и итоговыми показателями демонстрирует значительную положительную динамику после внедрения методики обучения технике Санда.

Установленная сильная корреляция между освоением базовых техник Санда и успешностью выполнения таолу объективно подтверждает эффективность примененной методики.

Заключение

Таким образом, интеграция адаптированной практики Санда в учебно-тренировочный процесс юных ушуистов была

реализована посредством поэтапной методики, основанной на принципах доступности, систематичности и оздоровительной направленности и включающей последовательное освоение базовых стоек, ударной техники и координационных связок с применением специализированного оборудования и визуальных методов обучения.

Экспериментально доказанная результативность разработанной методики обучения технике Санда позволяет рекомендовать ее для широкого внедрения в учебно-тренировочную практику подготовки детей 10–12 лет, специализирующихся в ушу.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. History of Chinese Wushu. Wushu Research Institute of the State Sports Commission of China. – Beijing : People's Sports Publishing House, 1997. – 448 p.
2. С. Ху. Перспективы научной и учебно-методической разработки системы «ушу-Санда» в аспекте контент-анализа профильных публикаций / С. Ху, А. А. Передельский // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2023. – № 2. – С. 58–60.
3. Zhang Gozi. Sanda Teaching and Training / Zhang Gozi. – Beijing : Sport University Press, 2007. – 248 p.
4. Wang Xiaomei. Wushu Sanda Enlightenment Training for Children / Wang Xiaomei. – Shanghai : Educational Publishing House, 2018. – 176 p.
5. Li Xiaodong. Sanda: Technique, Tactics, Training / Li Xiaodong. – Beijing : Sport University Press, 2004. – 288 p.
6. Zhang Wei. Innovative Methods in Youth Sanda Training: A Study of Children Aged 8-10 Years / Zhang Wei // Journal of Chinese Martial Studies. – 2018. – Nr 15 (2). – P. 45–62.
7. Музруков, Г. Н. Основы ушу. Единая общероссийская образовательная программа по ушу / Г. Н. Музруков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Городец, 2006. – 574 с.
8. Антонов, С. Г. Общедидактические и методические основы подготовки начинающих спортсменов к выбору специализации в спортивном единоборстве : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Антонов Станислав Геннадьевич. – СПб., 1997. – 390 л.
9. Сухорукова, И. С. Аспекты тренировки и методы совершенствования современных выступлений ушу – таолу / И. С. Сухорукова // Академические исследования в области педагогических наук. – 2021. – Т. 2, вып. 1. – С. 831–836.
10. Ван Линь. Технология формирования техники ударов ногой в ушу у начинающих спортсменов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ван Линь. – М., 2007. – 96 л.

REFERENCES

1. History of Chinese Wushu. Wushu Research Institute of the State Sports Commission of China. – Beijing : People's Sports Publishing House, 1997. – 448 p.
2. S. Khu. Perspektivy nauchnoi i uchebno-metodicheskoi razrabotki sistemy «ushu-San'da» v aspekte kontent-analiza profil'nykh publikatsii / S. Khu, A. A. Peredel'skii // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. – 2023. – № 2. – S. 58–60.
3. Zhang Gozi. Sanda Teaching and Training / Zhang Gozi. – Beijing : Sport University Press, 2007. – 248 p.
4. Wang Xiaomei. Wushu Sanda Enlightenment Training for Children / Wang Xiaomei. – Shanghai : Educational Publishing House, 2018. – 176 p.
5. Li Xiaodong. Sanda: Technique, Tactics, Training / Li Xiaodong. – Beijing : Sport University Press, 2004. – 288 p.
6. Zhang Wei. Innovative Methods in Youth Sanda Training: A Study of Children Aged 8-10 Years / Zhang Wei // Journal of Chinese Martial Studies. – 2018. – Nr 15 (2). – P. 45–62.
7. Muzrukov, G. N. Osnovy ushu. Edinaya obshcherossiiskaya obrazovatel'naya programma po ushu / G. N. Muzrukov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M. : Gorodets, 2006. – 574 s.

8. Antonov, S. G. *Obshchedidakticheskie i metodicheskie osnovy podgotovki nachinayushchikh sportsmenov k vyboru spetsializatsii v sportivnom edinoborstve* : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Antonov Stanislav Gennad'evich. – SPb., 1997. – 390 l.

9. Sukhorukova, I. S. *Aspekty trenirovki i metody sovershenstvovaniya sovremennykh vystuplenii ushu – taolu* / I. S. Sukhorukova // *Akademicheskie issledovaniya v oblasti pedagogicheskikh nauk*. – 2021. – T. 2, vyp. 1. – S. 831–836.

10. Van Lin'. *Tekhnologiya formirovaniya tekhniki udarov nogoi v ushu u nachinayushchikh sportsmenov* : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Van Lin'. – M., 2007. – 96 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 21.11.2025

Галина Николаевна Казаручик

канд. пед. наук, доц., зав. каф. общей и специальной педагогики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Galina Kazaruchik

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of General and Special Pedagogy
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: kazaruchyk@tut.by

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Внедрение инклюзии в современные учреждения дошкольного образования требуют выработки и стратегии, и технологий повседневной практической инклюзивной деятельности, в связи с чем особую актуальность приобретает идея педагогической поддержки. В статье раскрываются сущность, цель, задачи, принципы и условия педагогической поддержки детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной практики. Акцентируется внимание на развитии у воспитанников с особенностями психофизического развития субъектной позиции. Описаны способы взаимодействия с родителями детей с нарушениями в развитии и нормативным развитием, являющиеся важным условием развития эффективной инклюзивной образовательной практики в учреждениях дошкольного образования.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, инклюзия, инклюзивная образовательная практика, образовательный процесс, педагогическая поддержка.

Pedagogical Support for Preschool Children in Inclusive Educational Practice

The introduction of inclusion into modern preschool educational institutions requires the development of both a strategy and technologies for everyday practical inclusive activities. In this regard, the idea of pedagogical support becomes particularly relevant. The article explores the essence, purpose, objectives, principles, and conditions of pedagogical support for preschool children in inclusive educational practices. It focuses on the development of a subject position among students with special needs. The article also describes ways of interacting with parents of children with developmental disorders and normal development, which are essential for the development of effective inclusive educational practices in preschool institutions.

Key words: children with special needs, inclusion, inclusive educational practices, educational process, and pedagogical support.

Введение

Актуальность данной работы определяется тем, что в системе образования в целом и в дошкольном образовании в частности сформировалась новая парадигма, ориентированная на гуманистический характер самого образования, на развитие инклюзивной культуры и принятие ценностей социальной солидарности.

С латинского языка термин «инклюзия» переводится как «заключаю», «включаю» [1, с. 375]. Согласно Кодексу Республики Беларусь об образовании одним из принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования является принцип инклюзии, в соответствии с которым обеспечивается равный доступ к получению образования для всех обучающихся, включая и детей с особенностями

психофизического развития (далее – ОПФР) [2].

Несмотря на уже имеющийся опыт интегрированного обучения и воспитания детей с ОПФР, участники образовательного процесса сталкиваются с рядом трудностей. Прежде всего отметим, что педагоги не всегда готовы к работе в условиях реализации инклюзивного подхода в образовании. Это связано с недостаточным знанием особенностей детей с ОПФР, а также со спецификой организации образовательного процесса в группах интегрированного обучения и воспитания.

Цель данной работы – раскрыть особенности педагогической поддержки детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной практики.

Основная часть

О. Н. Журавлева, И. А. Битюникова выделяют следующие педагогические ценности, лежащие в основе инклюзивной образовательной практики:

- 1) признание равными всех участников образовательного процесса;
- 2) ребенок всегда в центре педагогического внимания;
- 3) уважение к личности ребенка [3, с. 160].

Каждый человек имеет свои неповторимые черты, интересы, психические и физические особенности, с которыми необходимо считаться, поэтому к процессу обучения каждого ребенка необходимо подходить индивидуально [4].

В отличие от традиционной общепринятой практики специального образования, когда акцентируется внимание на нарушениях детей с ОПФР, их ограничениях, и наличие активной позиции предполагается только у помогающего педагога, в условиях инклюзивной образовательной практики складывается иной взгляд на ребенка с отклонениями в развитии: акцент делается на его возможностях, что позволяет «особенному» ребенку занять активную позицию в образовательном процессе.

С точки зрения Л. С. Выготского, ребенку с ОПФР вместе с нарушениями даны и стимулы для их исправления [5]. Эти стимулы или возможности обуславливают необходимость реализации поддерживающего характера коррекционной работы. Поэтому цель коррекционной работы должна заключаться в педагогической поддержке детей с ОПФР, предполагающей развитие всех потенциалов каждого ребенка.

Обоснование педагогической поддержки принадлежит О. С. Газману. Педагогическая поддержка, по его мнению, состоит в совместном с ребенком определении его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [6].

Н. Б. Крылова дает следующее определение: педагогическая поддержка как специфическое психолого-педагогическое и нравственное взаимодействие предпола-

гает общение взрослого и ребенка, направленное на их самореализацию (саморазвитие и творческую деятельность) [7].

Анализируя и развивая точку зрения Л. Н. Бережновой, поддержку можно рассматривать как систему взаимодействия с учащимся, направленную на оказание помощи в затруднительных ситуациях, способствующую осуществлению его индивидуального образовательного маршрута [8].

По мнению А. А. Майера, в отличие от коррекции технология поддержки предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов индивида и его окружения, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для восстановления связей с социумом [9, с. 81].

Выделение сущностных характеристик педагогической поддержки позволяет обозначить целевые ориентиры поддержки дошкольников в условиях образовательной инклюзии. Цель такой поддержки – содействовать обеспечению равного доступа к образованию для всех воспитанников.

Задачи педагогической поддержки:

- 1) сохранение и укрепление психического здоровья каждого воспитанника;
- 2) развитие адекватного представления о своих качествах и возможностях у детей дошкольного возраста с ОПФР и нормативным развитием;
- 3) создание условий для самопринятия и признания своей самооценности каждым ребенком;
- 4) формирование равноправных партнерских отношений сотрудничества между детьми дошкольного возраста с ОПФР и сверстниками с нормативным развитием и взрослыми.

Принципами эффективной педагогической поддержки воспитанников в условиях инклюзивной образовательной практики являются непрерывность, системность, обеспечение положительного эмоционального благополучия воспитанников и их родителей, индивидуальный подход, социальное взаимодействие, междисциплинарное взаимодействие между специалистами.

Считаем, что наиболее эффективно педагогическая поддержка дошкольников в условиях инклюзивной образовательной практики будет осуществляться при выполнении следующих условий:

1) выявление в процессе психолого-педагогического обследования субъектных проявлений ребенка (интересы к разным видам деятельности, ограничения и возможности для их осуществления, самостоятельность в выборе занятий и т. п.);

2) определение цели, задач, содержания коррекционно-развивающей работы, методов и форм ее реализации с учетом выявленных проявлений субъектной позиции каждого воспитанника;

3) организация предметно-пространственной развивающей среды в учреждении дошкольного образования и в домашних условиях, вызывающей интерес, стимулирующей активность, побуждающей к деятельности, позволяющей осуществлять выбор для занятия.

И главный результат педагогической поддержки детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной образовательной практики заключается в овладении каждым ребенком с ОПФР позиции субъекта той или иной деятельности. Достижение этого результата возможно, если дети с ОПФР будут включены во все виды деятельности вместе с нормотипичными сверстниками, если будут ими приняты.

Взаимодействие с нормотипичными дошкольниками в группах интегрированного обучения и воспитания, с одной стороны, способствует проявлению активности воспитанников с ОПФР, а с другой – создает определенные риски. Наряду с педагогами, ведущими работу с воспитанниками, на отношение нормотипичных дошкольников к своим сверстникам с ОПФР (и в итоге на позицию последних в детском коллективе) значительное влияние оказывают родители, которые не всегда положительно относятся к совместному обучению.

Во-первых, родители нормотипичных обучающихся нередко демонстрируют недовольство тем, что в группе обучаются дети с ОПФР. Это связано с переживаниями и опасениями родителей в отношении того, что педагог будет больше внимания уделять воспитанникам с ОПФР и, следовательно, нанесет ущерб нормотипичным детям, лишит их возможности продвигаться в обучении и развитии более быстрыми темпами, замедляя рост способных дошкольников. Кроме того, отдельные родители в присутствии своих детей выражают

нетерпимость к обучающимся с ОПФР и подчеркивают их неполноценность. В результате у отдельных нормотипичных дошкольников формируется негативное отношение к сверстникам с ОПФР, что может повлечь за собой конфликты в детском сообществе, агрессию, буллинг и, как следствие, изоляцию, «выпадение» дошкольников с ОПФР из системы гармоничных образовательных отношений.

Во-вторых, родители воспитанников с ОПФР опасаются встретить безразличие, раздражение, возмущение, гнев со стороны педагогов, родителей и нормотипичных дошкольников по отношению к своим детям. Их также беспокоит и то, что педагоги не будут уделять должного внимания их детям, считая, что это бессмысленно, т. к. результатов нормотипичных воспитанников они все равно не достигнут. В итоге дошкольники с ОПФР не получают качественной специальной помощи. Страх и волнение взрослых передается часто и без того застенчивым и неуверенным детям, у которых данные качества начинают усугубляться. И показатели субъектной позиции (инициативность, самостоятельность, автономность, творческие способности, применение опыта разных видов деятельности и др.) у таких воспитанников практически не проявляются.

В-третьих, социальный статус, материальная обеспеченность многих семей, которые имеют дошкольников с ОПФР, ниже, чем у семей нормотипичных учащихся. В Республике Беларусь осуществляется государственная поддержка семей, воспитывающих детей с ОПФР: детям с инвалидностью назначается социальная пенсия, при получении образования они имеют бесплатное питание, одному из родителей выплачивается пособие по уходу за ребенком с инвалидностью в возрасте до 18 лет и др.

Но многие семьи детей с ОПФР распадаются. Один из родителей (почти во всех случаях отец) обвиняет женщину (мать) в рождении ребенка с ОПФР и уходит из семьи. Мать одна воспитывает ребенка. Зачастую ей приходится менять престижную и приносящую доход работу на другую, с более удобным графиком, чтобы уделять должное внимание ребенку (водить на обследования, занятия, медицинские процедуры). А некоторые женщи-

ны и вовсе вынуждены уходить с работы и оформлять пособие по уходу за ребенком, имеющим статус инвалида. В результате родители с низким доходом также переживают, что их дети с ОПФР будут выделяться и станут объектом осуждения со стороны нормотипичных сверстников из обеспеченных семей.

Поэтому важная составляющая деятельности воспитателя группы интегрированного обучения и воспитания – это работа с родителями как детей с нормативным развитием, так и воспитанников с ОПФР.

Вместе с тем проведенное нами исследование показало, что, к сожалению, только 50 % воспитателей ежедневно взаимодействуют с родителями. При этом основной вопрос, который обсуждается родителями и педагогами, – это прогресс воспитанников. С учетом описанных выше проблем, обязательно должна проводиться как дифференцированная работа с родителями дошкольников с ОПФР и нормотипичным развитием, так и совместные мероприятия.

Содержание работы с родителями нормотипичных детей.

1. На первых этапах очень важно дать возможность высказаться всем родителям, рассказать о своих страхах и опасениях в связи с предстоящим совместным обучением. Поэтому начинать работу целесообразно индивидуально или небольшими группами (по два-три родителя). В результате педагог сможет выслушать каждого родителя, определить наиболее волнующие вопросы и в дальнейшем строить взаимодействие по преодолению имеющихся стереотипов и предубеждений. К этой деятельности обязательно следует привлекать и педагога-психолога.

2. Рассказать родителям о достоинствах интегрированного обучения и воспитания для их ребенка. Наполняемость группы интегрированного обучения и воспитания – от 6 до 12 воспитанников; в группе работают два педагога – воспитатель дошкольного образования и учитель-дефектолог. Занятия по некоторым образовательным областям проводятся отдельно: учителем-дефектологом – с воспитанниками с ОПФР, а воспитателем дошкольного образования – с нормотипичными детьми.

3. Проинформировать о ценностях образовательной интеграции, актуальных для всех воспитанников, и прежде всего для нормотипичных детей. Благодаря этому у родителей и детей с нормативным развитием сформируется лучшее понимание их сверстников с ОПФР. В частности, нормотипичные дошкольники научатся сочувствовать воспитанникам с ОПФР и, самое главное, будут стремиться оказывать им помощь, проявлять внимание и заботу. Все это в конечном счете обеспечит развитие настоящего гуманизма, формирование таких важных для каждого человека личностных качеств, как дружелюбие, доброта, толерантность, отзывчивость и др.

4. Обратит внимание на этичность, деликатность в общении с дошкольниками с ОПФР и их родителями. Важно дать родителям нормотипичных воспитанников рекомендации, чтобы они сами не употребляли и не допускали в высказываниях своих детей в отношении сверстников с ОПФР определений типа «хромой», «слепой», «глухой», «недоразвитый», «больной» и т. п.

5. Рассказать о возможностях и показать имеющиеся достижения воспитанников с ОПФР в разных видах деятельности (учебной, художественной), спорте, техническом творчестве, продемонстрировать рисунки, поделки и другие продукты их деятельности.

6. Пригласить на занятия, где родители смогут убедиться, что совместное обучение никак не мешает нормотипичным детям успешно осваивать учебный материал. А использование воспитателем совместного выполнения некоторых практических заданий содействует формированию у дошкольников правильного социального поведения, взаимопомощи, развитию эмпатии и т. п. На занятиях родителям можно продемонстрировать такие ситуации, когда нормотипичный воспитанник сопровождает слепого, сверстник без нарушений придерживает лист бумаги ребенку с детским церебральным параличом, чтобы рисунок у последнего получился более аккуратным, и т. п.

Содержание работы с родителями детей с ОПФР.

1. Выслушать все опасения родителей относительно интегрированного обучения и воспитания. Воспитателю необхо-

димо помнить, что родители детей с ОПФР переживают много негативных эмоций по поводу рождения и воспитания особого ребенка в целом; эти эмоции из года в год накапливаются, и страх перед совместным обучением усугубляет и без того тревожное состояние взрослых. Если родители выражают свои отрицательные эмоции воспитателю, это не является их личным отношением к педагогу. Это их боль. И задача педагога заключается в том, чтобы помочь родителям ее преодолеть. Как и в работе с родителями нормотипичных воспитанников, делать это необходимо совместно с педагогом-психологом.

2. Ознакомить родителей с их правами и обязанностями в условиях интегрированного обучения и воспитания, с основными направлениями, задачами, особенностями деятельности учреждения дошкольного образования, в котором совместно с нормотипичными воспитанниками получают образование дошкольники с ОПФР, познакомить с педагогическими работниками, которые будут обеспечивать сопровождение детей с отклонениями в развитии.

3. Объяснить пагубность ограждения дошкольника от трудовых усилий и необходимость формирования у ребенка с ОПФР максимальной самостоятельности в самообслуживании, независимого образа жизни с учетом его возможностей. Следует исключить гиперопеку и давать детям сильные поручения.

4. Проинформировать о создании в учреждении дошкольного образования необходимой для ребенка безбарьерной среды.

5. Пригласить на занятия, на которых родители смогут увидеть, во-первых, что воспитанникам с ОПФР уделяется должное внимание, а во-вторых, что нормотипичные дошкольники вместе с воспитателем оказывают разные виды помощи детям с нарушениями в развитии, что в итоге исключает их изоляцию.

6. Сформировать у родителей адекватное отношение к своему ребенку с ОПФР. Для этого следует обсудить ограничения и возможности каждого воспитанника с ОПФР и исходя из этого выделить направления коррекционно-развивающей работы.

7. Совместно с учителем-дефектологом обучить родителей доступным специальным приемам коррекции нарушений,

которые они смогут использовать в домашних условиях для закрепления полученных на коррекционных занятиях знаний, умений, навыков.

Весьма эффективными в условиях образовательной интеграции являются совместные мероприятия, в которых участвуют воспитанники вместе с родителями. Так, родители нормотипичных детей смогут увидеть как ограничения и трудности детей с ОПФР и их родителей, так и возможности и достижения в различных видах деятельности дошкольников с разными нарушениями в развитии. А родители детей с ОПФР и сами дети смогут ощутить внимание и поддержку других семей.

Наиболее эффективными во взаимодействии педагогов с родителями в условиях инклюзивной образовательной практики будут следующие формы работы.

1. Тренинги, проводимые педагогом-психологом, которые на первых этапах работы целесообразно организовывать отдельно для родителей детей с ОПФР и нормотипичных воспитанников, а затем совместно. Тренинги с родителями нормотипичных детей помогут взрослым приобрести новые знания и сформировать положительные установки на совместное образование. Родители же дошкольников с ОПФР смогут увидеть, что они не одни воспитывают таких детей, и обменяться опытом семейного воспитания. На совместных тренингах родители будут обучаться навыкам конструктивного взаимодействия как с детьми, так и друг с другом.

2. Совместные экскурсии и походы, содействующие нормализации и укреплению детско-родительских отношений, развитию эмпатии, потребности и умений познавать других людей, толерантно к ним относиться.

3. Проведение родительских конференций, для выступления на которые целесообразно приглашать как специалистов, участвующих в сопровождении воспитанников групп интегрированного обучения и воспитания (учителя-дефектолога, педагога-психолога), так и родителей, дети которых посещали ранее такие группы.

4. Организация круглых столов, на заседаниях которых родители в неформальной обстановке смогут обсудить вопросы интегрированного обучения и воспитания по определенной теме («Формиро-

вание навыков сотрудничества у дошкольников»; «Преодоление стереотипов у детей и взрослых в отношении воспитанников с ОПФР» и т. п.).

5. Дни открытых дверей, когда в учреждение дошкольного образования могут приходить не только родители воспитанников, но и бабушки, дедушки, братья и сестры. При этом они могут знакомиться не только с особенностями образовательной деятельности, но и со способами организации отдыха детей, участвовать в играх, занятиях и др.

6. Родительский клуб, предоставляющий возможность родителям обменяться опытом семейного воспитания, организации совместного досуга. Такое общение будет содействовать еще большему сбли-

жению родителей детей с ОПФР и нормотипичных.

Заключение

1. Педагогическая поддержка детей дошкольного возраста с ОПФР в условиях инклюзивной образовательной практики предполагает выявление возможностей, скрытых ресурсов каждого ребенка и формирование на этой основе всех его потенциалов, что будет содействовать становлению его как субъекта деятельности.

2. Важным фактором педагогической поддержки воспитанников является работа с родителями, в ходе которой у них формируются адекватные установки по отношению к детям с ОПФР и правильная тактика их воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З. Г. Нигматов, Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова. – Казань : Познание, 2014. – 219 с.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании : по сост. 1 сент. 2022 г. – Мн. : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2022. – 512 с.
3. Журавлева, О. Н. Инклюзивная образовательная практика «Творчество объединяет всех»: педагогическая модель и опыт реализации в общеобразовательной школе / О. Н. Журавлева, И. А. Битюникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – С. 159–162.
4. Инклюзивное образование и его особенности / О. В. Улыбина, У. В. Хахалкина, Д. Ю. Домничев [и др.] // Московский экономический журнал. – 2022. – Т. 7, № 10. – С. 737–743.
5. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. ; М. ; Краснодар : Лань, 2003. – 656 с.
6. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : МИРОС, 2002. – 296 с.
7. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособие / ред.: В. А. Сластенин, И. А. Колесникова. – М. : Академия, 2006. – 288 с.
8. Бережнова, Л. Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе / Л. Н. Бережнова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 240 с.
9. Майер, А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ : учеб.-метод. пособие / А. А. Майер. – М. : Сфера, 2008. – 128 с.

REFERENCES

1. Nigmatov, Z. G. Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya, teoriya, tekhnologii / Z. G. Nigmatov, D. Z. Akhmetova, T. A. Chelnokova. – Kazan' : Poznanie, 2014. – 219 s.
2. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii : po sost. na 1 sent. 2022 g. – Mn. : Nats. tsentr pravovoi inform. Resp. Belarus', 2022. – 512 s.
3. Zhuravleva, O. N. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya praktika «Tvorchestvo obyedinyayet vsekh»: pedagogicheskaya model' i opyt realizatsii v obshcheobrazovatel'noi shkole / O. N. Zhuravleva, I. A. Bityunikova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2023. – № 81-4. – S. 159–162.
4. Inklyuzivnoe obrazovanie i ego osobennosti / O. V. Ulybina, U. V. Khakhalkina, D. Yu Domnichev [i dr.] // Moskovskii ekonomicheskii zhurnal. – 2022. – T. 7, № 10. – S. 737–743.

-
5. Vygotskii, L. S. Osnovy defektologii / L. S. Vygotskii. – SPb. ; M. ; Krasnodar : Lan', 2003. – 656 s.
 6. Gazman, O. S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoi pedagogiki k pedagogike svobody / O. S. Gazman. – M. : MIROS, 2002. – 296 s
 7. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii : ucheb. posobie / red.: V. A. Slastenin, I. A. Kolesnikova. – M. : Akademiya, 2006. – 288 s.
 8. Berezhnova, L. N. Preduprezhdenie deprivatsii v obrazovatel'nom protsesse / L. N. Berezhnova. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2000. – 240 s.
 9. Maier, A. A. Upravlenie innovatsionnymi protsessami v DOU : ucheb.-metod. posobie / A. A. Maier. – M. : Sfera, 2008. – 128 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.10.2025

Зинаида Степановна Левчук

канд. пед. наук, доц., доц. каф. общей и специальной педагогики
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Zinaida Liauchuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Special Pedagogy
of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: liauchuk2020@mail.ru

**ПРОЕКТЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**

Рассмотрены универсальные компетенции, которые формируются у будущего специалиста в условиях университетской подготовки, среди которых наиболее выделяются компетенции гражданской ответственности. Рассмотрены компетенции «4К» в системе универсальных компетенций, а также значение концепта «функциональная грамотность». Представлен опыт работы по реализации проектов гражданско-патриотической направленности в воспитательной работе со студентами как средства формирования универсальных компетенций. Определена значимость воспитания патриотизма как интегративного качества личности в процессе изучения примеров мужественной борьбы белорусского народа за свою независимость и культурных традиций разных народов.

Ключевые слова: проект, «гибкие» навыки, универсальные компетенции, гражданские компетенции, компетенции «4К», функциональная грамотность, гражданско-патриотическая деятельность.

Civic-Patriotic Projects as a Means of Developing Students Universal Competencies

The article examines universal competencies that are developed in the context of university training of future specialists, among which the most prominent are civic competencies. The article examines the «4C» competencies within the universal competencies' framework, as well as the significance of the concept of «functional literacy». The article presents the experience of implementing projects of a civil-patriotic orientation in educational work with students as a means of forming universal competencies. The importance of fostering patriotism as an integrative quality of personality in the process of studying examples of the courageous struggle of the Belarusian people for their independence and cultural traditions of different nations is determined.

Key words: project, «soft» skills, universal competencies, civic competencies, «4K» competencies, functional literacy, civic-patriotic activity.

Введение

Современная система образования ориентирована на качественную профессиональную подготовку будущих специалистов, способных решать проблемы, возникающие как во взаимодействии с людьми, так и в их собственной жизни, в связи с чем в качестве основного критерия образовательного процесса выступает компетентностный подход, дающий возможность субъекту этого процесса решать актуальные жизненные, в т. ч. и социальные, проблемы.

Целевыми ориентирами и результатами реализации компетентностного подхода являются компетенции. Анализ сущности имеющегося множества компетенций

подводит к утверждению, что составляющими их элементами выступают знания, умения, навыки, опыт, качества личности, влияющие на результативность деятельности или качество выполняемой работы. В числе таких качеств можно называть мотивированность, целеустремленность, конкурентоспособность.

Сегодня в образовательной практике на первый план среди целей образования выходит формирование универсальных компетенций. В названии данной группы компетенций отражается их универсальный характер, не ограниченный особой отраслью деятельности, познания, а также изучаемой учебной дисциплиной.

В системе универсальных компетенций особое место принадлежит гражданским компетенциям, которые представляют собой совокупность знаний, умений, ценностей и опыт человека действовать активно, ответственно и эффективно в демократическом обществе.

Статья посвящена формированию гражданских компетенций как составляющей универсальных компетенций через организацию гражданско-патриотической деятельности. Они включают в себя мировоззренческий и деятельностный аспекты. В условиях университетской подготовки специалиста гражданские компетенции формируются комплексно.

Основная часть

В настоящее время нет единой классификации универсальных компетенций, но объединяющим стержнем существующих перечней являются когнитивная сфера, саморегуляция, личностные качества (нравственность, гражданственность, патриотизм). Они представляют собой «мягкие» навыки, которые составляют надстройку над «жесткими» предметными и служат основой успешной социализации и личностного развития обучающихся [1].

В проекте Концепции формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи данные компетенции определяются как *«компетенции, связанные с общими знаниями, навыками, ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими человеку творчески самореализовываться, социально взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям, эффективно решать проблемы вне зависимости от сферы и специфики деятельности»* [2, с. 4].

Среди шести универсальных компетенций в Концепции названы компетенции устойчивого личностного развития и гражданственности. Компетенции гражданственности (личностные результаты) включают совокупность знаний, навыков, ценностно-смысловых установок и личностных характеристик человека, обеспечивающих становление полноправного члена общества, способного разделять гуманистические ценности, сохранять национальную идентичность, следовать государственной идеологии, проявлять патриотизм,

социальную ответственность, участвовать в общественно полезной деятельности.

Составляющими гражданских компетенций личности выступают знания (понимание человеком устройства общества, правовых норм, системы государственного управления, гражданских прав и обязанностей), ценности (ориентация личности на демократические принципы, уважение прав других людей, ответственность за общее благо страны), умения (способность человека принимать решения, эффективно общаться и взаимодействовать, работать в команде, критически мыслить и решать проблемы свои и других людей). Важным является проявление личностных качеств, таких как ответственность, инициативность, готовность к активному участию в жизни общества, патриотизм.

Особое место в системе личностных качеств занимает патриотизм как интегративное качество, которое определяет жизненную позицию человека, его стратегию. В воспитании гражданина и патриота приоритетная роль принадлежит системе образования, в которой педагог, являясь субъектом системы, стоит у истоков формирования народа как единой нации, его национальной идентичности, что является основой для воспитания патриотизма.

О значимости патриотизма личности на государственном уровне свидетельствует принятое на Республиканском референдуме 2022 г. решение о внесении в Конституцию Республики Беларусь дополнений, касающихся обязательств граждан по проявлению патриотизма. В ст. 54 Конституции зафиксировано, что проявление патриотизма является долгом каждого гражданина Республики Беларусь. Обязанность гражданина быть патриотом теперь получила конституционный статус [3].

В рамках реализации государственной молодежной политики в области образования приоритетным направлением является воспитание молодых людей в духе приверженности устоям и традициям белорусского народа, формирование у них гражданской ответственности, патриотизма, самостоятельности, толерантности, инициативности, готовности к реализации профессионального долга.

Подготовка конкурентоспособного специалиста (будущего учителя, юриста, эколога и др.) сопряжена с формированием

у него активной гражданской позиции, чувства любви к Родине, бережного отношения к исторической памяти, понимания значимости единства поколений, ответственности за судьбу своей страны.

Проявление патриотизма отличается деятельностным характером и выступает базисной ценностью каждой личности и общества. Как идея, чувство и качество личности патриотизм выражает любовь и преданность Родине и всегда характеризовал белорусскую нацию. В сознании молодого человека – гражданина Республики Беларусь создается образ своего Отечества как цивилизованной, суверенной страны с давними традициями, способной выполнять уникальную историческую миссию инициатора интеграционных процессов. В этих условиях актуализируется и обостряется историческая память, актуализируется обоснование системы ценностей, проявляется интерес к духовным традициям прошлого. Поэтому *традиции* лежат в основе воспитания патриотизма.

Сегодня обществом востребованы творческие люди с активной гражданской позицией. Такая позиция формируется у студенческой молодежи через включение в разнообразные виды и формы патриотической деятельности. Именно проекты гражданско-патриотической направленности выступают средством формирования универсальных компетенций у студентов.

В Брестском государственном университете имени А. С. Пушкина с целью формирования у студенческой молодежи патриотизма и гражданской культуры был разработан и реализован проект «В единстве наша сила!».

Современные средства воспитания (формы, методы, технологии), как считает российский ученый Л. В. Байбородова, должны быть:

1) человекоориентированными (индивидуализированными, персонализированными), предусматривающими удовлетворение запросов, потребностей обучающихся, их самореализацию, обеспечивающими успешность и признание их достижений;

2) ценностно-смысловыми, предусматривающими созидательную, преобразовательную деятельность, формирующими духовно-нравственные ценности и социально значимые качества;

3) субъектно ориентированными, т. е. обеспечивающими проявление и формирование субъектной позиции участника, приобретение субъектного опыта;

4) рефлексивными, способствующими осознанной деятельности обучающихся;

5) диалоговыми, предусматривающими равноправный обмен информацией, партнерскую позицию участников образовательного процесса, партнерский стиль взаимодействия педагогов и учащихся;

6) социально-коммуникативными, формирующими умение работать в команде;

7) творческими, способствующими развитию креативности, гибкости, критичности мышления [4].

Именно такими и являются представленные в проекте «В единстве наша сила!» формы воспитательной деятельности.

Цель проекта определена как *содействие развитию у молодежи патриотизма как интегративного качества личности через актуализацию потребности в сохранении исторической памяти, сохранении суверенитета и независимости своего Отечества, стимулирование активной гражданской позиции, обеспечение опыта активного участия в деятельности патриотической направленности.*

Цели проекта конкретизированы в следующих задачах:

1) содействие формированию у студенческой молодежи понимания необходимости бережного отношения к культурному наследию, осознанию исторической значимости событий, имевших место в родной стране;

2) включение молодежи в разнообразные виды деятельности: когнитивную, ценностно-ориентационную, культуротворческую, гражданско-патриотическую, стимулирование реализации их социальных инициатив;

3) создание условий для развития гражданской ответственности, гражданского долга как ценностной основы активной гражданской позиции;

4) формирование профессиональной направленности будущих специалистов посредством осуществления ими гражданско-патриотической деятельности.

Содержание и реализация проекта соответствуют задаче № 1 государственной программы «Образование и молодежная политика на 2021–2025 гг.»:

Создание условий для эффективной самореализации молодежи, формирования у нее через систему героико-патриотического и духовно-нравственного воспитания активной гражданской позиции, любви к своей Родине, гордости за ее прошлое и настоящее.

В проекте определены целевые группы: *прямая целевая группа* – студенты и магистранты (белорусские и иностранные) Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, совет студенческого самоуправления; *косвенная целевая группа* – учащиеся педагогических классов, учащиеся третьей ступени образования учреждений общего среднего образования.

В проект «В единстве наша сила!» включены апробированные формы воспитательной работы гражданско-патриотической направленности с обучающимися, включающие целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, рефлексивный компоненты.

Основу проекта составили следующие формы работы, которые способствуют формированию универсальных компетенций обучающихся: *патриотическая акция «Их имена навечно в памяти народной!»*, *арт-фест «Многоголосие культур – основа мира на земле!»*, *вечер «Культурные традиции – основа единства народа»*, *педагогический форум «История семьи – история страны»*.

Ресурсом для подготовки и проведения мероприятий выступили клубное объединение студентов «Диалог культур» Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина, совет студенческого самоуправления. Подготовлено программно-методическое обеспечение для каждого состоявшегося мероприятия.

Описание воспитательных форм. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи сегодня приобретает особую актуальность, а его ценностной основой является знание истории и сохранение исторической памяти. Такой подход реализован в *патриотической акции «Их имена навечно в памяти народной!»*, посвященной событиям Великой Отечественной войны. Когда враг ступил на нашу землю, десяток комсомольцев деревни Корды (нынешний Жабинковский район) объединились в подпольную группу. До мая 1942 г.

они успешно проводили диверсионные операции на железной дороге, помогали партизанам. Но в мае молодые жизни оборвались: комсомольские активисты были расстреляны оккупантами. В памяти поколений их подвиг остался навечно.

Студенты факультета педагогики и психологии совместно с первичной организацией БРСМ включились в долгосрочный проект, который включает поездку к памятнику расстрелянным комсомольцам, проведение митинга-реквиема, облагораживание прилегающей к нему территории. Патриотическая деятельность студенческой молодежи способствует сохранению исторической памяти, формированию такой универсальной компетенции, как проявление ответственности за судьбу своей страны, а также патриотизма, потребности в участии в социально значимой деятельности.

Формированию патриотизма у студентов посвящен *фестиваль «Многоголосие культур – основа мира на земле!»*. В мероприятии представили свою культурную палитру как белорусские студенты, так и обучающиеся из стран Средней Азии и Китайской Народной Республики. Культура как ценностная основа жизнедеятельности государства и его народов была и остается созидательной силой мирного сосуществования. В культурном коде раскрываются история страны, ее стабильное развитие, независимость, стремление к миру и объединению. Фундамент культурной жизни общества составляют традиции, которые охватывают объекты наследия, процессы передачи этого наследия от поколения к поколению, процедуры и способы наследования. В роли традиций могут выступать определенные общественные нормы и правила, ценности, идеи, обычаи, ритуалы, отдельные предметы.

Культурные традиции народов Средней Азии включают нравственность, традиции гостеприимства, почитание старших, религиозные верования, духовные праздники. Молодое поколение чтит традиции своих предков, умело демонстрирует их в поликультурной образовательной среде университета.

Китайская культура, представители которой обучаются в университете, наполнена такими проявлениями, как занятия древним искусством ушу, танцевальными

и песенными ритмами, мифами, верованиями. Следование традициям позволяет каждому гражданину Китая находить примирение в спорах, забывать обиды и желать всем мира и счастья. Интеграция культур народов Азии в нашу национальную культуру расширяет и обогащает белорусскую культуру.

Содержательно-целевой контент фестиваля способствует формированию таких универсальных компетенций, как способность сохранять национальную идентичность, способность эффективно общаться и взаимодействовать с представителями разных культур.

В жизни каждого человека семья представляет величайшую ценность. Развивающая семейная среда оказывает благоприятное влияние на ребенка, является тем социализирующим потенциалом, который обеспечивает становление личности. Одновременно семья является отражением исторических процессов и событий как отдельного человека, так и общества в целом. История семьи проецирует историю страны, создает и хранит ее.

Педагогический форум «История семьи – история страны» стал значимой формой изучения студентами своей семьи. Им предоставляется возможность раскрыть свое генеалогическое древо, т. е. узнать и рассказать о близких и дальних родственниках. Данная форма объединяет участников единой целью: через историю семьи сохранить историю страны.

Представляют интерес такие информационные блоки форума, как «*Беларусь в демографическом измерении*», «*Традиции как ценностная основа семейного воспитания белорусов*», «*Ценности семьи, созданной на интернациональной основе*», «*Технологии оцифровки фамильного древа*». Сопровождает педагогический форум выставка «*Семейные реликвии как хранители исторической памяти*», организованная студентами. Педагогический форум стал традиционным; он наполнен мощным нравственным потенциалом и позволяет раскрыть субъектность каждого участника, способствует формированию таких универсальных компетенций, как принятие гуманистических ценностей, проявление социальной ответственности, понимание роли семьи как первичного института воспитания и социализации личности.

Подготовка и проведение перечисленных форм работы позволили включить всех субъектов взаимодействия в разнообразные виды деятельности.

Участие студенческой молодежи в гражданско-патриотической деятельности обеспечивает каждому молодому человеку реализацию позиций гражданина и патриота, выступающего самостоятельным субъектом социальных отношений, способным нести ответственность за свои поступки, быть высоконравственным человеком для своей семьи, коллектива, страны.

Представленные формы гражданско-патриотической направленности рассматриваются в контексте диалога культур и цивилизаций. Предложенный материал показывает, как патриотическая идея объединяет народы и как формируется патриотизм личности, основанный на любви к своему Отечеству, на знаниях примеров мужественной борьбы белорусского народа за национальную самостоятельность, стремлении сберечь и приумножить свое культурное наследие.

Организаторы провели анкетирование участников проекта с целью изучения понимания ими патриотизма личности.

Отвечая на вопрос «*Твое понимание патриотизма личности*», 79,8% опрошенных отметили «*любовь к Родине*». Остальные 20,2% респондентов патриотизм понимают как «*отношение к месту, где родился*», «*уважение традиций своей страны*». На вопрос «*Что значит быть патриотом?*» 31,6% студентов ответили «*любить свою Родину*». 34,2% опрошенных считают, что быть патриотом сегодня – значит «*изучать историю своей страны*», оставшиеся 34,2% – «*быть активным в общественно-политической жизни*», «*учиться на ошибках прошлого*».

Заключительный вопрос звучал так: «*Где можно сегодня проявить патриотизм?*». 59,1% респондентов считают, что «*в рамках любой социальной деятельности*», 32,8% опрошенных ответили «*отстаивать интересы своей страны*», 8,1% не определились с ответом.

Таким образом, студенты понимают патриотизм через отношение к Родине – малой родине, Отечеству, культурному наследию через традиции, как передачу ценностей от поколения к поколению.

Фундаментальным понятием является слово «Родина» (*род, родной, родитель*).

Проявление патриотизма рассматривается студентами через деятельность, в чем убеждают использованные глагольные формы *изучать, учиться, отстаивать* и что доказывает, что патриотизм не может быть представлен созерцательно. Вместе с тем 8 % от числа опрошенных студентов не определились с ответом на вопрос «Где можно сегодня проявить патриотизм?», что требует дальнейшей системной работы со студенческой молодежью по включению ее в разнообразные виды деятельности патриотической направленности.

Для проектирования и организации такой работы есть большие возможности в условиях образовательной среды университета.

Заключение

Проект «В единстве наша сила!» – это результат теоретического осмысления как проблем патриотизма, так и методики организации воспитательной деятельности в рамках современного университета и собственного опыта работы в учреждении высшего образования. Отсюда и комплексность, многоаспектность предложенных форм работы, которые имеют и теоретический, и практико-ориентированный, и информационный характер, что помогает не только определить основные направления воспитательной работы со студентами, но и повысить качество осмысления ими патриотизма, стимулировать их гражданско-патриотическую деятельность.

Проект обладает огромным воспитательным потенциалом, потому что в нем предлагаются дидактические материалы, проекты мероприятий, которые содержат элементы философии жизни, психологии постижения человеческих отношений и пути их совершенствования, фрагменты национальной и инонациональной культур, которые рассматриваются в контексте диалога культур и цивилизаций, и является средством формирования универсальных компетенций будущего специалиста.

Представленный проект помогает формировать такие универсальные компетенции, как:

1) проектирование воспитательной деятельности на основе использования отдельных технологий, форм воспитания, оценки результатов (продуктов) проектирования;

2) командная работа через организацию продуктивной коммуникации, сотрудничество, выполнение различных социальных ролей – лидера, исполнителя;

3) организация презентации результатов работы;

4) рефлексивно-оценочная деятельность в процессе самооценки, взаимооценки результатов индивидуальной и командной работы.

Представленный проект формирует и ценностные отношения участников взаимодействия:

1) осознание значения продуктивных форм воспитания для развития студента как личности, индивидуальности, субъекта, проявление желания использовать сформированный опыт в своей будущей профессиональной деятельности, расширять и углублять освоенные знания;

2) осознание и проявление ценностного отношения к своей учебно-профессиональной деятельности как способу развития профессиональных и универсальных компетенций, личностных качеств, приобретения субъектного опыта.

Таким образом, проекты гражданско-патриотической направленности помогают будущему специалисту:

1) формировать универсальные компетенции, что позволяет ему активно участвовать в жизнедеятельности общества, влиять на происходящие в нем изменения;

2) успешно адаптироваться в демократическом обществе, в профессиональной среде, в которой личность способна действовать в соответствии с нормами и ценностями демократического общества, быть его активным членом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ковальчук, Т. А. Инновационные практики в образовании : учеб. пособие / Т. А. Ковальчук ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2025. – 295 с.

2. Концепции формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодежи (проект). – URL: <https://adu.by/images/2023/05/kontsepsiya-proekt.pdf> (дата обращения: 20.09.2025).

3. Звездкин, Н. М. Патриотизм в измерении интересов личности, общества, государства: теоретико-методологический аспект / Н. М. Звездкин // *Беларуская думка*. – 2022. – № 11. – С. 90–97.

4. Байбородова, Л. В. Воспитательная деятельность : учебник / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. – М. : КНОРУС, 2022. – 402 с.

REFERENCES

1. Koval'chuk, T. A. Innovatsionnye praktiki v obrazovanii : ucheb. posobie / T. A. Koval'chuk ; Brest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. – Brest : BrGU, 2025. – 295 s.

2. Kontsepsii formirovaniya universal'nykh kompetentsii detei i uchashcheisya molodezhi (proekt). – URL: <https://adu.by/images/2023/05/kontsepsiya-proekt.pdf> (data obrashcheniya: 20.09.2025).

3. Zvezdkin, N. M. Patriotizm v izmerenii interesov lichnosti, obshchestva, gosudarstva: teoretiko-metodologicheskii aspekt / N. M. Zvezdkin // *Belaruskaya dumka*. – 2022. – № 11. – S. 90–97.

4. Baiborodova, L. V. Vospitatel'naya deyatelnost' : uchebnik / L. V. Baiborodova, M. I. Rozhkov. – M. : KNORUS, 2022. – 402 s.

Рукапіс поступіў у рэдакцыю 25.06.2025

Татьяна Петровна Смолькина¹, Виктория Викторовна Русак²

¹канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики

Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

²магистр, ст. преподаватель каф. белорусского и иностранных языков

Академии Министерства внутренних дел Республики Беларусь

Tatyana Smolkina¹, Victoria Rusak²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Pedagogy

of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

²Master, Senior Lecturer of the Department of Belarusian and Foreign Languages

of Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Belarus

e-mail: ¹pedsalon@mail.ru; ²victoriarusak8@gmail.com

ЭТИКА И БЕЗОПАСНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ CHATGPT В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Искусственный интеллект становится важным инструментом в образовательной сфере, способствующим в определенной степени повышению эффективности обучения, однако на сегодняшний день возникает ряд спорных вопросов, требующих детального рассмотрения. В статье рассматриваются этика и безопасность использования ChatGPT в образовании, а также даны некоторые рекомендации, которые могут быть использованы педагогами и обучающимися.

Ключевые слова: искусственный интеллект, безопасность, этика, образование, ChatGPT.

Ethics and Safety of Using ChatGPT in the Educational Process: Practical Recommendations

Artificial intelligence is becoming an important tool in the educational field, contributing to a certain extent to improving the effectiveness of learning, but today there are a number of controversial issues that require detailed consideration. The article discusses the ethics and safety of using ChatGPT in education, and also provides some recommendations that can be used by educators and students.

Key words: artificial intelligence, safety, ethics, education, Chat-GPT.

Введение

Искусственный интеллект (далее – ИИ) все больше внедряется в образовательный процесс и предлагает новые возможности для преподавания и обучения. Среди инструментов ИИ особенно выделяется ChatGPT, который способен помогать как обучающимся, так и педагогам в выполнении работ, написании различных текстов, подготовке к решению самых разнообразных учебных задач.

Однако с использованием этого чата связаны некоторые проблемы, касающиеся этики его применения, академической честности, вопросов интеллектуальной собственности и безопасности ресурсов в информационном пространстве.

Одним из главных аспектов является проблема академической честности. ChatGPT может быть использован обучающимися для автоматического написания эссе, решения тестов или выполнения домашних заданий. Это ставит под угрозу

качество процесса обучения, т. к. обучающийся перестает развивать навыки критического мышления, лишается необходимости самостоятельно анализировать и понимать материал. При систематическом использовании названного ресурса учащиеся начинают всецело на него полагаться при поиске ответов и постепенно могут утратить способность самостоятельно рассуждать, анализировать информацию и принимать решения. Это создает риск появления т. н. «пассивного знания», когда обучающиеся владеют информацией, но не понимают ее сути.

По данным исследования, проведенного в Университете Мичигана в 2024 г., у студентов, активно использующих ИИ, снижается способность самостоятельно формулировать выводы и анализировать сложные концепции [1].

Кроме того, использование таких инструментов без указания источника может

быть расценено как плагиат, что подрывает доверие к образовательным результатам.

Еще одной важной темой является защита данных. ChatGPT работает на основе обработки пользовательских запросов, что вызывает опасения относительно конфиденциальности информации. Если обучающиеся или преподаватели вводят в систему личные данные или информацию личного характера, это может привести к утечке данных или несанкционированному их использованию [2].

Основная часть

В настоящее время исключить использование ИИ невозможно, т. к. он активно вошел в нашу жизнь и используется повсеместно. Поэтому для эффективного и безопасного использования ChatGPT в образовательной среде можно разработать и учитывать в дальнейшем несколько практических рекомендаций [3, с. 9].

Во-первых, учреждению образования любого уровня необходимо разрабатывать четкие правила использования ИИ. Эти правила должны охватывать аспекты академической честности, а также объяснять пользователям ресурса, когда и как допустимо использовать ИИ в образовательной деятельности. Например, в Гарвардском университете с 2024 г. введены курсы по цифровой этике, которые учат студентов использовать ИИ осознанно и ответственно.

Во-вторых, следует обучать и преподавателей, и учащихся принципам и этическим нормам цифровой безопасности. Это включает обучение навыкам защиты личных данных, а также формирование знаний о том, какую информацию можно или нельзя вводить в системы, работающие на основе ИИ. В исследовании «Cybersecurity Trends in Education» (Brown, 2023) утверждается, что более 70 % преподавателей не знают, какие данные нельзя вводить в платформы ИИ.

Образовательные учреждения могут проводить семинары и тренинги, объясняющие основы цифровой гигиены [4, с. 121].

В-третьих, важно использовать ИИ в комплексе с традиционными методами дидактики в качестве средства и инструмента, дополняющего образовательный процесс, а не подменяющего его. Например, исследования в области педагогики (Smith [et al.],

2023) показывают, что использование ИИ для проверки черновиков повышает успеваемость студентов на 15 % при сохранении их активного участия в учебном процессе. ChatGPT может применяться для проверки грамматических ошибок, повторения материала, построения различных видов графиков, схем, диаграмм и др., но не для написания дипломных или курсовых работ и выполнения экзаменационных заданий [5].

Для повышения качества и результативности дидактического процесса учреждения образования должны активно привлекать разработчиков технологий ИИ к обсуждению этических вопросов. Это позволит создавать инструменты, которые будут учитывать потребности образовательной системы и способствовать ее развитию, а не подрывать ее основы.

Таким образом, ChatGPT и аналогичные технологии ИИ могут стать полезными инструментами в образовании, если их использование будет регулироваться с учетом выводов, полученных учеными в современных исследованиях, а также при соблюдении этических норм и правил безопасности сохранения личных и персональных данных. Это позволит не только повысить эффективность обучения, но и сохранить ключевые ценности образования – честность, ответственность, самостоятельное аналитическое и творческое мышление.

Современные исследования показывают, что около 43 % обучающихся в учреждениях высшего образования уже использовали инструменты ИИ для выполнения учебных заданий (Newton [et al.], 2023). Это вызывает опасения относительно академической честности [6].

Такие платформы, как Turnitin или ресурс Antiplagiat.ru, уже внедряют технологии распознавания текстов, созданных ИИ, но эти меры все еще находятся на начальном этапе разработки и недостаточно эффективны.

Анализируя проблему защиты данных, следует упомянуть исследование, опубликованное в журнале «AI & Society» (Kim [et al.], 2024): более 60 % пользователей вводят личные и конфиденциальные данные, используя ИИ-консультантов, не задумываясь о возможных рисках. Это создает большую угрозу утечки информации,

которой успешно могут пользоваться мошенники. В образовательной среде могут быть случайно раскрыты личные данные обучающихся, педагогов или конфиденциальная информация образовательного учреждения [7].

В учреждениях образования Беларуси и стран ближнего зарубежья активно растет использование ChatGPT в образовательной среде, и этот процесс остается менее регламентированным, чем в странах Евросоюза. В школах и университетах Беларуси, России, Казахстана и других стран региона ИИ сейчас все чаще активно используется как для формального, так и для неформального обучения [8]. Например, при помощи ИИ осуществляется существенная поддержка в изучении языков, использовании ресурсов для работы с текстами и диалогового общения.

В Беларуси ChatGPT широко применяется для изучения иностранных языков, включая английский, немецкий и китайский. Преподаватели и обучающиеся активно используют ИИ для создания текстов, выполнения устного и письменного переводов, коррекции грамматических ошибок, отработки произношения, тренировки разговорной речи через текстовые диалоги. В учреждениях высшего образования Беларуси и России преподаватели и обучающиеся активно используют ChatGPT для выполнения домашних заданий, написания эссе и подготовки презентаций. Однако это часто происходит без достаточного контроля со стороны преподавателей, что увеличивает риск плагиата и снижает качество обучения.

В Казахстане, где является приоритетом и внедрено трехязычное образование (государственный – казахский язык, язык межнационального общения – русский, язык международного общения – английский), ChatGPT стал инструментом, помогающим субъектам образовательного процесса легче адаптироваться в условиях глобализации и поликультурного мира.

В Казахстане и Армении обсуждается внедрение ИИ для автоматизации проверки письменных работ, что поможет сократить нагрузку на педагогов.

В Узбекистане платформы онлайн-обучения начали интеграцию инструментов ИИ, включая ChatGPT, для помощи студентам. Например, ИИ используется

для создания интерактивных заданий и моментальной проверки ответов. Это особенно полезно в условиях удаленного обучения, популярного в регионах с ограниченным доступом к качественным образовательным ресурсам.

Во всех странах СНГ преподаватели начинают активно использовать ChatGPT для упрощения подготовки учебно-методических материалов, таких как тесты, раздаточный материал, презентации и планы-конспекты уроков [9].

Однако использование ChatGPT в странах СНГ сталкивается с рядом сложностей.

Во-первых, не все образовательные учреждения имеют полноценный доступ к высокоскоростному Интернету, современным технологиям ИИ, лицензионному программному обеспечению, современным компьютерным средствам и устройствам из-за финансовых ограничений.

Во-вторых, в ряде стран обсуждаются вопросы регулирования и цензуры инструментов ИИ, разработанных за рубежом, из-за их потенциального влияния на информационную безопасность государства и возможности утечки информации.

Заключение

Для эффективного и безопасного использования ChatGPT в странах СНГ необходимо обратить внимание и направить усилия на следующие виды деятельности.

1. Разработка этических стандартов. Министерством образования стран следует разрабатывать рекомендации по применению ИИ в образовательной сфере, включая правила использования ChatGPT для обучающихся и преподавателей. Запретительные меры работать не смогут, т. к. ИИ и использующие его современные технологии уже активно вошли в повседневную жизнь.

2. Повышение цифровой грамотности граждан. Обучение принципам работы с ИИ и защите данных должно стать частью программы учреждений образования на всех ступенях. Это поможет избежать несанкционированного использования и утечки личной информации.

3. Создание локализованных решений. С учетом языковых и культурных особенностей региона можно разрабатывать локализованные версии ИИ-инструментов,

чтобы обеспечить их соответствие образовательным стандартам и потребностям обучающихся и преподавателей.

Таким образом ИИ, ChatGPT и аналогичные технологии могут значительно

улучшить образовательный процесс в странах СНГ. Однако их использование требует тщательного правового регулирования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ялалов, Д. Деменция ИИ: проблемы контента, созданного моделями, и его влияние на системы ИИ / Д. Ялалов, У. Сэвидж. – 2023. – URL: <https://mpost.io/ru/ai-dementia-the-challenges-of-model-generated-content-and-its-impact-on-ai-systems> (дата обращения: 21.01.2025).
2. Atlas, S. ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI / S. Atlas // The University of Rhode Island. – 2023. – URL: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1547&context=cba_facpubs (date of access: 10.09.2023).
3. Baidoo-Anu, D. Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning / D. Baidoo-Anu, L. Owusu Ansah // SSRN. – 2023. – DOI :10.2139/ssrn.4337484.
4. Carr, F. D. ChatGPT Drops About 10 % in Traffic as the Novelty Wears Off / F. D. Carr. – 2023. – URL: <https://www.similarweb.com/blog/insights/ai-news/chatgpt-traffic-drops/> (date of access: 21.01.2025).
5. Cotton, D. R. Chatting and cheating. Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D. R. Cotton, P. A. Cotton, J. R. Shipway // EdArXiv Preprints. – 2023. – URL: https://edarxiv.org/mrz8h?trk=public_post_main-feed-card_reshare-text Deng, J., & Lin, Y (date of access: 21.01.2025).
6. Else, H. Abstracts written by ChatGPT fool scientists / H. Else // Nature. – 2023. – № 613 (7944). – P. 423–423. – DOI: 10.1038/d41586-023-00056-7.
7. Mollman, S. ChatGPT gained 1 million users in under a week. Here’s why the AI chatbot is primed to disrupt search as we know it / S. Mollman // Yahoo Finance. – 2022. – URL: <https://finance.yahoo.com/news/chatgpt-gained-1-million-followers224523258.html> (date of access: 21.01.2025).
8. Parslow, G. R. Commentary: How the internet is changing the way we think, read and remember / G. R. Parslow // Biology Education. – 2011. – Nr 39. – P. 228. – DOI: 10.1002/bmb.20514.
9. Токтарова, В. И. ChatGPT в работе педагога: возможности и риски использования / В. И. Токтарова, О. В. Ребко // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2023) : сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 16–17 нояб. 2023 г. / под ред. В. В. Рубцова, М. Г. Сороковой, Н. П. Радчиковой. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. – С. 421–430.

REFERENCES

1. Yalalov, D. Dementsiya II: problemy kontenta, sozdannogo modelyami, i ego vliyanie na sistemy II / D. Yalalov, U. Sevidzh. – 2023. – URL: <https://mpost.io/ru/ai-dementia-the-challenges-of-model-generated-content-and-its-impact-on-ai-systems> (data obrashcheniya: 21.01.2025).
2. Atlas, S. ChatGPT for higher education and professional development: A guide to conversational AI / S. Atlas // The University of Rhode Island. – 2023. – URL: https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1547&context=cba_facpubs (date of access: 10.09.2023).
3. Baidoo-Anu, D. Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning / D. Baidoo-Anu, L. Owusu Ansah // SSRN. – 2023. – DOI :10.2139/ssrn.4337484.
4. Carr, F. D. ChatGPT Drops About 10 % in Traffic as the Novelty Wears Off / F. D. Carr. – 2023. – URL: <https://www.similarweb.com/blog/insights/ai-news/chatgpt-traffic-drops/> (date of access: 21.01.2025).
5. Cotton, D. R. Chatting and cheating. Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT / D. R. Cotton, P. A. Cotton, J. R. Shipway // EdArXiv Preprints. – 2023. – URL: https://edarxiv.org/mrz8h?trk=public_post_main-feed-card_reshare-text Deng, J., & Lin, Y (date of access: 21.01.2025).

6. Else, H. Abstracts written by ChatGPT fool scientists / H. Else // *Nature*. – 2023. – № 613 (7944). – P. 423–423. – DOI: 10.1038/d41586-023-00056-7.

7. Mollman, S. ChatGPT gained 1 million users in under a week. Here's why the AI chatbot is primed to disrupt search as we know it / S. Mollman // *Yahoo Finance*. – 2022. – URL: <https://finance.yahoo.com/news/chatgpt-gained-1-million-followers224523258.html> (date of access: 21.01.2025).

8. Parslow, G. R. Commentary: How the internet is changing the way we think, read and remember / G. R. Parslow // *Biology Education*. – 2011. – Nr 39. – P. 228. – DOI: 10.1002/bmb.20514.

9. Toktarova, V. I. ChatGPT v rabote pedagoga: vozmozhnosti i riski ispol'zovaniya / V. I. Toktarova, O. V. Rebko // *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2023)* : sb. st. IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 16–17 noyab. 2023 g. / pod red. V. V. Rubtsova, M. G. Sorokovoi, N. P. Radchikovoi. – M. : FGBOU VO MGPPU, 2023. – S. 421–430.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 13.08.2025

**Максим Николаевич Сорокин¹, Елена Викторовна Кирилюк²,
Татьяна Юрьевна Ритвинская³**

¹проф. каф. пограничного контроля Института пограничной службы Республики Беларусь

²ст. преподаватель каф. пограничного контроля
Института пограничной службы Республики Беларусь

³ст. науч. сотрудник науч.-исслед. части
Института пограничной службы Республики Беларусь

Maksim Sorokin¹, Elena Kirilyuk², Tatiana Ritvinskaya³

¹Professor of the Department of Border Control
of Institute of Border Service of the Republic of Belarus

²Senior Lecturer of the Department of Border Control
of Institute of Border Service of the Republic of Belarus

³Senior Researcher of the Scientific Research Unit
of Institute of Border Service of the Republic of Belarus

e-mail: ¹sarokin-maksim@gmail.com; ²kirilyuk-ev@yandex.by; ³ritvinskaya-tu@gmail.com

РЕКОМЕНДАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В ПРОФАЙЛИНГ-ОБУЧЕНИИ

Рассматривается разработка и внедрение в образовательный процесс, направленный на обучение профайлингу, рекомендательной системы поддержки принятия решений. Исследуется архитектура рекомендательной системы поддержки принятия решения, этапы ее построения. Излагается методика преподавания профайлинга с использованием данной системы. Особое внимание уделяется интеграции в структуру оценки поведенческих, жестовых, речевых, голосовых и мимических показателей, а также разработке карточек их частных состояний. Дано обоснование педагогической ценности системы поддержки принятия решения как инструмента адаптивного обучения, обеспечивающего обратную связь, объективизацию наблюдений и развитие аналитических навыков у обучающихся.

Ключевые слова: система поддержки принятия решения, показатель, модель, методика, тренинг, обучение профайлингу.

Advisory Decision Support Systems in the Profiling Training

The article is devoted to the development and implementation of a recommendation decision support system in the educational process aimed at teaching profiling. The authors briefly review the architecture of the recommendation decision support system, the stages of its construction, as well as the teaching methodology using this system. Special attention is paid to the integration of behavioral, gestural, speech, vocal and facial indicators into the assessment structure, as well as the development of cards of their private states. The paper substantiates the pedagogical value of recommendation decision support system as an adaptive learning tool that provides feedback, objectification of observations and the development of analytical skills among students.

Key words: decision support system, indicator, model, methodology, training, profiling training.

Введение

Усложнение поведенческих моделей людей, вызванное ростом информационных потоков и повсеместной цифровизацией общества, обуславливает необходимость обучения профайлингу. Специалисты, работающие в сфере безопасности, бизнеса, медицины, криминалистики и аналитики, непосредственно сталкиваются с задачами, связанными с тонкой оценкой личности, в частности с выявлением скрытых намерений и распознаванием признаков обмана, что, в свою очередь, требует

от специалистов развитых наблюдательных и интерпретационных навыков.

Существующие методы преподавания профайлинга характеризуются лекционной подачей материала, фронтальностью в опросах, наличием статичных кейсов и субъективностью оценивания. Однако такие методы зачастую не обеспечивают качественного усвоения материала, снижают мотивацию обучающихся и не позволяют достичь гарантированного педагогического результата, т. е. отсутствие адаптивности, недостаточная обратная связь и слабая интеграция с цифровыми инструментами

делают обучение фрагментарным и недостаточно практичным.

Одним из выходов в сложившейся ситуации является внедрение в процесс обучения рекомендательных систем поддержки принятия решений (далее – СППР), которые способны не только структурировать признаки поведения, но и «выдавать» объективную оценку степени их выраженности. Такие системы позволяют формировать индивидуальные траектории обучения, усиливать наблюдательность и обеспечивать обратную связь в реальном времени, что делает обучение профайлингу более точным, гибким, результативным и, несомненно, позволит снизить субъективность.

Основная часть

Рекомендательные СППР по способу поддержки, как правило, являются модельно-ориентированными и проектируются на основе математических моделей, используемых при создании технических систем управления. Особенностью модельно-ориентированных СППР является использование ограниченных наборов данных и параметров, объем которых не должен быть больше, чем необходимо для создания репрезентативной модели, требуемой для анализа исследуемой ситуации с по-

следующим выводом оптимального решения [1].

Анализ научной литературы по изучаемой проблеме [2; 3] показал, что данные системы ориентированы на автоматизацию процесса оценки проблемных ситуаций и выбора оптимального решения из числа возможных альтернатив. Данные, циркулирующие в вышеуказанных СППР, используют знания в предметной области, полученные от экспертов по рассматриваемой проблеме.

Таким образом, для проектирования рекомендательной СППР, позволяющей оказать помощь в обучении профайлингу, первоочередным является определение входных данных, которые получают по результатам экспертного опроса и мозгового штурма со специалистами в предметной области, а также на основе изучения специализированной литературы по рассматриваемой проблематике.

Анализ источников [4; 5] свидетельствует о том, что обман определяется по мимическим, жестовым, речевым, голосовым и поведенческим признакам. Если взять за основу вышеуказанные признаки, то представляется возможным провести декомпозицию на показатели и выделить их в отдельные группы (таблица 1).

Таблица 1 – Входные данные для разрабатываемой СППР

№	Показатель	Краткое описание
Мимические показатели		
1	Микровыражения	Кратковременные всплески эмоций, не совпадающие с вербальным содержанием
2	Асимметрия мимики	Улыбка только одной половиной лица, несимметричное поднятие бровей
3	Частота моргания	Резкое увеличение или снижение по сравнению с базовой линии поведения
4	Напряжение мышц лица	Сжатые губы, приподнятые или сведенные брови, застывшее выражение лица
5	Направление и фиксация взгляда	Избегание зрительного контакта, частое отведение глаз в сторону или вниз
6	Несоответствие эмоций	Слова о радости при выражении лица, отражающем тревогу или раздражение
Жестовые показатели		
1	Самоприкосновения	Потирание носа, шеи, прикрывание рта рукой
2	Защитные жесты	Скрещенные руки на груди, сжатые кулаки, удерживание предмета как барьера
3	Мелкая моторика	Перебирание пальцев, кручение мелких предметов в руках
4	Изменение амплитуды жестов	Чрезмерная жестикуляция для отвлечения, либо резкое ее снижение
5	Направление корпуса	Разворот туловища от собеседника, отодвигание назад

Окончание таблицы 1

Речевые показатели		
1	Время реакции	Задержка перед началом ответа, особенно на прямые вопросы
2	Структура ответа	Чрезмерная детализация или, наоборот, неоправданная краткость
3	Оговорки и самокоррекции	Исправления, сбивчивость, пересказ с изменением деталей
4	Частота уклончивых формулировок	«Не помню», «Кажется», «Вроде бы»
5	Несогласованность версий	Изменение фактов при повторных ответах
6	Логические разрывы	Пропуск ключевых звеньев в рассказе
Голосовые показатели		
1	Изменение тембра	Повышение или понижение голоса
2	Скорость речи	Ускорение (стремление «проскочить» тему) или замедление (подбор слов)
3	Интонационные скачки	Нехарактерные подъемы или падения тона
4	Дрожание голоса	Особенно на эмоционально значимых словах
5	Громкость	Внезапное повышение или понижение
6	Заполнители пауз	«Эээ», «Ну», «Как бы» в большем количестве
Поведенческие показатели		
1	Смена позы	Частое перемещение, ерзание, изменение положения ног и рук
2	Реакция на вопрос	Заметное изменение поведения сразу после его получения (пауза, отведение взгляда, нервный жест)
3	Изменение дыхания	Учащение или задержка дыхания
4	Нарушение ритма движений	Резкие или, наоборот, заторможенные реакции
5	Согласованность каналов	Совпадение или рассинхронизация речи, мимики и жестов
6	Попытка сменить тему	Перевод разговора на другой аспект, уход от прямого ответа

Данные, представленные в таблице 1, могут быть использованы не только в качестве исходных для математической модели, но и как набор признаков для алгоритма при разработке СППР, ориентированной на знания, а также как чек-лист при профилировании либо как раздаточный материал при проведении тренингов по профайлингу.

Показателям, характеризующим обман (таблица 1), присваиваются весовые коэффициенты w , например с использованием метода анализа иерархий, а частные состояния x кодируются численно:

а) бинарная шкала: «0» – не проявляется, «1» – проявляется;

б) базовая шкала: «1» – не проявляется, «2» – слабо (сомнительно) проявляется, «3» – сильно проявляется;

в) расширенная шкала: «1» – не проявляется, «2» – едва проявляется, «3» – слабо (сомнительно) проявляется, «4» – проявляется, «5» – сильно проявляется;

г) комбинированная шкала: при использовании различного количества градаций для показателей обмана.

Следует отметить, что на практике не всегда получается выделить более трех состояний показателя ввиду затруднений, связанных с их описательной частью, и в случае отсутствия логики присвоения и сопоставления параметра качественного значения с описательной частью измерение считается некорректным.

В качестве примера рассмотрим показатель «Реакция на вопрос» из группы поведенческих показателей, оформленный в трех градациях, где каждый уровень сопровождается описательной частью (таблица 2).

Таблица 2 – Показатель «Реакция на вопрос»: 3 градации (базовая шкала)

Балл	Градация (частное состояние)	Проявление показателя (описательная часть)	Сопровождающиеся поведенческие признаки
3	Сильно проявляется	Реакция на вопрос сопровождается явным напряжением, попыткой уйти от ответа или защитным поведением	Заметная пауза перед ответом, отведение взгляда, изменение позы, самоприкосновения, раздражение
2	Слабо проявляется	Реакция неоднозначна, присутствуют отдельные признаки напряжения, но без устойчивой закономерности	Легкая задержка, кратковременное напряжение в лице, незначительное изменение интонации, уклончивые формулировки
1	Не проявляется	Ответ дается уверенно, без признаков дискомфорта или несогласования	Ровный темп речи, открытая поза, устойчивый зрительный контакт, согласованность речи и невербальных сигналов

На основе вышеуказанной методики для каждого показателя разрабатываются индивидуальные карточки, которые могут быть использованы в тренажерах с видеофрагментами, в ролевых играх как чек-лист при профилировании.

В качестве выходной информации СППР целесообразно использовать пять альтернатив от отсутствия признаков обмана до сильного проявления. При разработке выходных данных для СППР за основу была взята шкала желательности Харрингтона (таблица 3).

Таблица 3 – Выходные данные СППР. Количественно-качественные состояния обмана

№	Качественное состояние	Количественное состояние	Краткая описательная часть
1	0,80 – 1,00	Сильно выраженные признаки	Несоответствие слов и невербальных сигналов, частые оговорки, избегание зрительного контакта, резкие изменения интонации, заметное беспокойство (потирание лица, шеи, частое моргание)
2	0,64 – 0,80	Выраженные признаки	Легкая рассинхронизация речи и мимики, уклончивые ответы, небольшие паузы перед ответом, изменение тембра голоса, ограниченный зрительный контакт
3	0,37 – 0,64	Умеренные признаки	Незначительные паузы, легкое напряжение в мимике, редкие жесты самоприкосновения, минимальные изменения в голосе
4	0,20 – 0,37	Слабые признаки	Едва заметная скованность, редкие уклончивые формулировки, легкое снижение выразительности речи
5	0,00 – 0,20	Признаки отсутствуют	Речь и невербальные сигналы согласованы, поведение естественное, нет признаков напряжения

В ходе обучения профайлингу данную карточку (таблица 3) можно внедрить в видеотренажер либо выдать ее как раздаточный материал. Обучающийся смотрит фрагмент интервью и оценивает степень выраженности признаков обмана по шкале, либо в ходе ролевых игр один участник отвечает на вопросы, другой фиксирует

наблюдаемые индикаторы и выставляет итоговую градацию.

Таким образом, зная входные данные (вербальные и невербальные показатели обмана) и выходные данные (степень выраженности обмана), представляется возможным перейти к разработке матема-

тической модели для модельно-ориентированной СППР (1):

$$U = \frac{S}{3 \sum_{i=1}^n w_i}, \quad (1)$$

где $U \in [0, 1]$ – интегральный показатель выраженности признаков обмана:

$U < 0,20$ – признаки отсутствуют;
 $0,20 \leq U < 0,40$ – слабые признаки;
 $0,40 \leq U < 0,60$ – умеренные признаки;
 $0,60 \leq U < 0,80$ – выраженные признаки;

$0,80 \leq U \leq 1,00$ – сильно выраженные признаки.

S – взвешенная сумма показателей (2):

$$S = \sum_{i=1}^n w_i x_i, \quad (2)$$

где $x_i \in \{1, 2, 3\}$ – частное состояние показателя обмана, $w_i \in [0, 1]$ – весовой коэффициент показателя.

Как видно из формулы 1, в математической модели используется нормализация при использовании одинакового количества градаций для всех показателей (базовая шкала); в случае использования различного количества градаций математическая модель определения обмана примет следующий вид (3):

$$U = \frac{\sum_{i=1}^n w_i \frac{x_i}{x_{i,max}}}{\sum_{i=1}^n w_i}, \quad (3)$$

где x_i – наблюдаемое значение показателя i , $x_{i,max}$ – максимально возможное значение показателя, w_i – весовой коэффициент показателя.

В случае перехода от нормализации отдельных показателей к иерархической

модели оценки, где показатели сгруппированы по уровням (поведенческие, голосовые, речевые и т. д.) и каждый уровень имеет свой коэффициент значимости, математическая модель определения обмана примет следующий вид (4):

$$U = \sum_{i=1}^n W_i \frac{\sum_{j=1}^n w_{ij} \frac{x_{ij}}{x_{i,max}}}{\sum_{j=1}^n w_{ij}}, \quad (4)$$

где W_i – вес уровня в иерархической модели.

Стоит учитывать, что это учебная модель для тренировки наблюдательности.

Интегральное результирующее значение не является «детектором правды» и должно использоваться вместе с экспертной оценкой и контекстом.

Методика преподавания профайлинг-обучения с использованием рекомендательной СППР для оценки признаков обмана (таблица 4) обеспечивает синтез педагогики и информационных технологий, при этом целью является не только передача знаний, а выстраивание гибкого и доказательно эффективного педагогического процесса подготовки специалистов по профайлингу.

Такая методика направлена на:

- 1) объективизацию оценивания – исключение субъективного перекоса;
- 2) формирование аналитики – выявление, какие показатели чаще всего влияют на итоговое значение;
- 3) отслеживание прогресса – сравнение результатов обучающегося на различных этапах курса;
- 4) повышение мотивации за счет интерактивности – геймификация через создание рейтинга обучающихся.

Таблица 4 – Методика профайлинг-обучения с использованием рекомендательной СППР

Этапы занятия		Время	Подэтапы
1	Вводная часть	(10–15 мин.)	Преподаватель объясняет логику работы с СППР
			Демонстрация примеров для каждой градации (видео или фото)
			Разбор показателей по группам: мимические, жестовые, речевые, голосовые, поведенческие
2	Тренировка наблюдения	(20–30 мин.)	Обучающиеся смотрят видеосюжет
			Обучающиеся фиксируют наблюдаемые признаки в рабочем листе, указывая их степень проявления
<i>Данные вводятся в СППР</i>			

Окончание таблицы 4

3	Автоматизированная оценка	(5 мин.)	Система рассчитывает интегральный показатель и выводит итоговое значение
			Преподаватель определяет, какие показатели внесли наибольший вклад в итоговое значение
4	Групповой разбор	(15–20 мин.)	Сравнение оценок обучающихся и СППР
			Обсуждение расхождений: почему СППР дала такой результат, какие показатели могли быть недооценены или переоценены
			Разбор ошибок восприятия
5	Практика с обратной связью	(20–30 мин.)	Рольевые игры: один обучающийся отвечает на вопросы (с элементами правды и лжи), другой фиксирует результаты наблюдения
			СППР обрабатывает данные и выдает итоговое значение
			Обратная связь от преподавателя и участников тренинга
6	Заключение	(5–10 мин.)	Подведение итогов: как изменилось качество наблюдений
			Рекомендации по самостоятельной тренировке
Методическое обеспечение тренинга			
1	СППР с модулем ввода наблюдаемых показателей		
2	Видеоматериалы с реальными или инсценированными интервью/допросами		
3	Карточки-индикаторы с описанием показателей		
4	Рабочие листы для фиксации наблюдений		
5	Экран/проектор для группового разбора		

Цель обучения заключается в обеспечении высокого уровня усвоения материала, развития практических навыков и достижения устойчивого педагогического результата, а также формирования у обучающихся навыков комплексного наблюдения, анализа и интерпретации вербальных, невербальных и поведенческих признаков с последующей объективной оценкой по пяти градациям.

Оценка эффективности обучения заключается в фиксировании точности и скорости наблюдения с целью определения обмана и уровня согласованности с результатами СППР до и после курса тренингов.

Заключение

Современные вызовы в сфере коммуникаций, безопасности и анализа поведения требуют от специалистов не только теоретических знаний, но и высокой скорости, точности и объективности в оценке личности.

Традиционные методы обучения профайлингу (при всей их ценности) уже не способны в полной мере удовлетворить

эти требования, т. к. они недостаточно гибки, слабо адаптируемы под уровень обучающегося и не обеспечивают устойчивого практического результата.

СППР представляют собой информационные платформы, способные обрабатывать большие массивы поведенческих данных и формировать рекомендации на основе объективных критериев.

Их применение в обучении профайлингу позволяет:

1) повысить точность анализа поведения: СППР структурируют признаки, исключая субъективность и интерпретационные ошибки;

2) обеспечить обратную связь в реальном времени: обучающийся получает мгновенную оценку своих действий, что ускоряет формирование навыков;

3) создать адаптивную среду обучения: внедрение СППР позволяет учитывать индивидуальные особенности и потребности обучающегося;

4) стимулировать аналитическое мышление: обучающийся учится не только распознавать признаки, но и обосновывать выводы, опираясь на цифровые данные.

Таким образом, СППР становятся не просто вспомогательным инструментом, а ядром новой методики обучения, ориенти-

рованной на практику, результат и развитие профессиональной интуиции.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Сорокин, М. Н. Выбор модели нейронной сети в целях создания системы поддержки принятия решений / М. Н. Сорокин, Д. С. Рябенко // CSIST'2022. Информационные системы и технологии : материалы междунар. науч. конгресса по информатике : в 3 ч. – Мн. : БГУ, 2022. – Ч. 1. – С. 187–193.
2. Types of Decision Support Systems (DSS) // The global development research center. – URL: <https://www.gdrc.org/decision/dss-types.html> (date of access: 23.08.2025).
3. Dhar, V. Intelligent decision support methods: the science of knowledge work / V. Dhar, R. Stein. – Prentice Hall, 1997. – 244 p.
4. Филатов, А. В. Психодиагностика. Как разбираться в людях и прогнозировать их поведение / А. В. Филатов. – М. : АСТ, 2019. – 416 с.
5. Кулик, А. Портрет психопата. Профайлер о серийных убийцах / А. Кулик. – М. : Эксмо, 2022. – 384 с.

REFERENCES

1. Sorokin, M. N. Vybora modeli neironnoi seti v tselyakh sozdaniya sistemy podderzhki prinyatiya reshenii / M. N. Sorokin, D. S. Ryabenko // CSIST'2022. Informatsionnyye sistemy i tekhnologii : materialy mezhdunar. nauch. kongressa po informatike : v 3 ch. – Mn. : BGU, 2022. – Ch. 1. – S. 187–193.
2. Types of Decision Support Systems (DSS) // The global development research center. – URL: <https://www.gdrc.org/decision/dss-types.html> (date of access: 23.08.2025).
3. Dhar, V. Intelligent decision support methods: the science of knowledge work / V. Dhar, R. Stein. – Prentice Hall, 1997. – 244 p.
4. Filatov, A. V. Psikhodiagnostika. Kak razbirat'sya v lyudyakh i prognozirovat' ikh povedenie / A. V. Filatov. – M. : AST, 2019. – 416 s.
5. Kulik, A. Portret psikhopata. Profailer o seriinykh ubiitsakh / A. Kulik. – M. : Eksmo, 2022. – 384 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 14.10.2025

Марина Леонидовна Белановская

канд. психол. наук, доц., доц. каф. психологии и педагогического мастерства
Республиканского института высшей школы

Marina Belanovskaya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogical Mastery

of Republican Institute of Higher Education

e-mail: belanovskaya.marina@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МОДЕЛИ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Современное общество переживает период глубоких социокультурных трансформаций, которые оказывают значительное влияние на брачное поведение личности. В статье раскрыты основные проблемы, характеризующие брачное поведение мужчин и женщин на современном этапе: увеличение возраста вступления в брак; изменение ценностных ориентаций; изменение современных представлений о семье и браке; рост числа сожительствающих пар; увеличение числа разводов. Целенаправленное и глубокое изучение брачного поведения людей в современных социальных условиях напрямую связано с формированием демографической безопасности страны и социальной стабильности общества. На основании теоретического анализа концептуализировано понятие «брачное поведение». Представлена теоретическая модель брачного поведения личности, основанная на сочетании теорий диспозиционной регуляции поведения В. А. Ядова, самодетерминации Э. Диси и Р. Райана и экологической модели У. Бронфенбреннера. Выделены и проанализированы основные типы брачного поведения личности и виды вступления в брак. По результатам проведенного исследования намечены перспективы дальнейшего эмпирического изучения брачного поведения мужчин и женщин.

Ключевые слова: брачное поведение личности, психологическая готовность к браку, социокультурные трансформации, типы брачного поведения, виды вступления в брак.

Theoretical Justification of the Model of Marital Behavior of Personality

Modern society is going through a period of profound socio-cultural transformations that have a significant impact on the marital behavior of an individual. The article reveals the main problems characterizing the marital behavior of men and women at the present stage: an increase in the age of marriage; changes in value orientations; changes in modern ideas about family and marriage; an increase in the number of cohabiting couples; an increase in the number of divorces. A targeted and in-depth study of the marital behavior of people in modern social conditions is directly related to the formation of the demographic security of the country and the social stability of society. Based on the theoretical analysis, the concept of «marital behavior» is conceptualized. A theoretical model of marital behavior of a person is presented, based on a combination of the theories of dispositional regulation of behavior by V. A. Yadov, self-determination by E. Deasy and R. Ryan, and the ecological model by W. Bronfenbrenner. The main types of marital behavior of an individual and types of marriage are identified and analyzed. Based on the results of the study, prospects for further empirical study of the marital behavior of men and women are outlined.

Key words: marital behavior of the individual, psychological readiness for marriage, socio-cultural transformations, types of marital behavior, types of marriage

Введение

Семья является одним из наиболее важных ресурсов, влияющих на развитие как отдельной личности, так и общества в целом. Мировые тенденции урбанизации, демократизации, глобализации, эмансипации, индивидуализации и др. приводят к трансформационным процессам включая брачно-семейные отношения, определяя институциональную динамику современ-

ной семьи как социального института, о чем свидетельствуют демографические проблемы, которые носят острый общемировой характер.

Одним из наиболее заметных изменений современности выступает рост среднего возраста вступления людей в брак. Этот показатель на протяжении последних 50 лет имеет устойчивую тенденцию к росту. Так, в Республике Беларусь

средний возраст вступления в первый брак в 2010 г. для женщин составлял 24,4 года, для мужчин – 26,5 года; в 2016 г. для женщин – 25,6 года, для мужчин – 27,8 года; в 2024 г. для женщин – 26,7 года, для мужчин – 28,9 года [1].

Данная тенденция отмечается и в других странах: Российской Федерации, США, государствах Евросоюза [2]. Отмеченные тенденции исследователи объясняют тем, что молодежь, прежде чем создавать семью, предпочитает завершить образование, устроиться на работу и стабилизировать свое финансовое положение. Однако некоторые психологи связывают увеличение брачного возраста с инфантилизмом молодого поколения [3].

Одной из главных сложностей, непосредственно связанных с поздним вступлением молодых людей в брак, выступает откладывание рождения первого и последующих детей, что в итоге снижает уровень рождаемости в стране и угрожает демографической безопасности. Такой тренд отмечается и в Беларуси: в 2016 г. в стране было зафиксировано 117 779 рожденных детей, в 2019 г. – 87 602, а в 2024 г. – 58 938 [1].

Изменяются ценностные ориентации молодых людей, все чаще подвергаются сомнению традиционные семейные (вступление в брак и его сохранение, рождение детей, верность партнеру, взаимопомощь и поддержка, сохранение семейных традиций и др.). Исследователи (Т. И. Дымнова, Е. И. Зритнева, В. Т. Лисовский, Е. М. Черняк, Л. Б. Шнейдер) отмечают ориентацию молодежи на внесемейные ценности, восприятие семьи в качестве инструментальной ценности (М. К. Горшков). Приоритет отдается личной свободе и самореализации, снижается значимость детей как обязательного элемента семьи.

Многие ученые отмечают трансформацию представлений молодежи о семье и браке. Молодые люди все чаще взамен традиционной модели семьи предпочитают выбирать альтернативные формы семейных отношений, такие как гостевой брак, пробный брак (воламбите), сожительство, чайлдфри семьи и др. (Ю. А. Зубок, В. И. Чупров, А. Б. Синельников, А. В. Артамонова, Е. С. Митрофанова, Ю. С. Воеводина и др.).

Одной из наиболее обсуждаемых альтернативных форм семейных отноше-

ний является сожительство (Л. Б. Шнейдер, Т. В. Андреева, А. Р. Михеева, Е. Вовк, Ш. Ф. Фарахутдинов, В. Н. Родина, О. В. Устинова, О. Исупова и др.). Анализ исследований данной формы партнерских отношений выявил такие риски, как отсутствие юридической защиты партнеров, их слабую социальную поддержку, отсутствие ощущения защищенности, проблемы с физическим здоровьем, неопределенность в отношениях, нестабильность отношений и более высокий риск расставания, сложности в воспитании детей, экономические трудности, неудовлетворенность сексуальными отношениями [4].

Рост количества разводов среди молодежи является еще одной тенденцией современного общества. Тенденция заключать браки как пробные попытки (И. С. Голлод), психологическая неподготовленность к супружеству и наличие неадекватных брачных установок и ожиданий (Т. В. Андреева, Е. С. Калмыкова, С. В. Ковалев, В. Т. Лисовский, В. А. Сысенко, В. С. Торхтий) делает молодежь более склонной к расторжению брака в случае неудовлетворенности отношениями.

Обобщая основные современные социальные тенденции, можно выделить следующие проблемы, характеризующие брачное поведение молодежи: увеличение возраста вступления в брак; трансформация ценностных ориентаций; изменение представлений о семье и браке; рост числа сожительства пар; увеличение числа разводов. Описанные трансформационные тенденции института брака и семьи актуализируют значимость целенаправленного и глубокого изучения брачного поведения людей в современных социальных условиях. Представляется актуальным определение поведенческой реакции людей к вступлению в брак или отказу от такового, а также прогнозирование типа брачного поведения личности и устойчивости супружеских отношений в зависимости от вида вступления в брак. Существенно усложняет решение обозначенных задач отсутствие четких методологических оснований для изучения понятия «брачное поведение личности», разночтения в понятийном аппарате и операционализации данного феномена. Вместе с тем научно-исследовательская работа в этом направлении непосредственно связана с формированием де-

мографической безопасности страны и социальной стабильности общества.

Основная часть

В современной психологической науке понятие «брачное поведение» не имеет четкого определения. Предпринятый анализ данного понятия показал, что существует множество смежных терминов: «матримониальное поведение» (С. И. Голод, С. П. Пельменева, Ю. Г. Миронова, О. В. Фетисова, Т. Г. Софронова и др.), «добрачное поведение» (Л. И. Савинов, А. И. Антонов и В. М. Медков, С. В. Ковалев, Н. Е. Новикова, Л. В. Карцева, В. В. Полянцева, Е. Н. Касаркина, А. Н. Шевченко, Д. В. Белинская и др.), «брачные отношения» (К. В. Кабанова и др.), «брачный выбор (отбор)» (А. И. Антонов, С. И. Голод), «брачные стратегии» (А. И. Антонов), «брачные сценарии» (Э. Берн). Мы полагаем, что именно термин «брачное поведение» является наиболее целостным и позволяет наиболее полно описать изучаемую нами реальность.

Брачное поведение рассматривается как многогранное и поликомпонентное понятие, включающее взаимодействие социальных, культурных, экономических и психологических факторов. Интерес представляет трактовка этого понятия А. И. Антонова: «Брачное поведение состоит как бы из трех частей: чаще всего под первой частью понимают систему действий и отношений, ведущих к заключению брака (брачный выбор); вторая часть – собственно супружеское поведение, которое относится к мужчинам и женщинам, вступившим в брак и ставшим родителями; наконец, третья часть – это такая конфликтность супружеского поведения, которая ведет к разводу или разъединению, если брак был фактическим» [5, с. 248].

С учетом выделения в онтогенезе личности добрачного и предбрачного этапов (В. А. Сысенко, Т. А. Гурко, Л. Б. Шнейдер, М. Л. Белановская) такая трактовка раскрывает весь процесс осуществления брачного выбора (добрачный этап), принятия решения о вступлении в брак (предбрачный этап) и саму поведенческую реакцию к вступлению в брак или отказу от такового.

На первый план при анализе понятия «брачное поведение» выходит осмысление, с какой методологической позиции

оно может быть рассмотрено, поскольку изучение поведения, его структуры и механизмов является одной из центральных проблем психологии. На наш взгляд, из всего многообразия теорий, рассматривающих поведенческую реакцию человека, можно выделить диспозиционные теории личности как теории, обладающие высоким объяснительным потенциалом.

Диспозиционные теории личности (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк, В. А. Ядов) объясняют поведение человека через устойчивые внутренние предрасположенности – диспозиции. Обобщенно диспозиция – это готовность, тенденция к определенным действиям (осознанная и неосознанная), а также гипотетическая организация личности, выражающаяся в такой готовности; фиксированная социальная установка определенной реакции на события; склонность человека быть особенно восприимчивым, чувствительным к чему-либо [6, с. 17]. Изучение брачного поведения видится логичным с позиции диспозиционной концепции личности. Брачное поведение как сложный социально-психологический феномен может быть проанализировано в этой концепции по следующим основаниям.

1. Брачное поведение детерминировано устойчивыми личностными чертами. Согласно диспозиционному подходу, поведение человека в значительной степени определяется его стабильными психологическими характеристиками, т. е. диспозициями (Г. Олпорт, Р. Кеттел, Г. Айзенк). В контексте брачного поведения это проявляется в том, что определенные черты (экстраверсия, доброжелательность, нейротизм, открытость опыту и добросовестность) влияют на выбор партнера и брачные отношения [7].

2. Диспозиции имеют иерархию (В. А. Ядов). В диспозиционной концепции регуляции социального поведения В. А. Ядов выделяет иерархию диспозиций [8]. В брачном поведении модель В. А. Ядова позволяет расположить диспозиции к определенному брачному поведению на разных уровнях (от низшего к высшему):

1) элементарные фиксированные установки (бессознательные стереотипы, а также биологические и психофизиологические предпосылки: половое влечение, выработка гормонов);

2) социально фиксированные установки (правовые и социальные нормы и

традиции: религия, культурные традиции, гендерные роли и ожидания);

3) базовые социальные установки (общая направленность личности: ценностные ориентации, значимость брака и семьи);

4) жизненные цели (мировоззренческие установки и жизненная стратегия).

Брачное поведение формируется под влиянием этих уровней: от мгновенного выбора партнера до долгосрочных решений о вступлении в брак.

3. Диспозиции позволяют прогнозировать брачное поведение. Если диспозиции устойчивы, то на их основе можно предсказывать стиль семейных отношений, стабильность брака, риск развода и т. д. Например, в исследовании [9] выявлено, что такие диспозиционные характеристики, как эмоциональная стабильность и коммуникативные навыки, определяют долгосрочную устойчивость брака.

4. Взаимодействие диспозиций и ситуационных факторов. Хотя диспозиции играют ключевую роль, теория допускает взаимодействие с внешними условиями (культурными нормами, экономическими факторами, социальным окружением), что объясняет вариативность брачного поведения даже у людей со схожими чертами.

Последнее положение определило поиск оснований для возможной систематизации тех ситуационных факторов, которые обуславливают вариативность брачного поведения. Проведенный теоретический анализ различных источников (А. И. Антонов, С. И. Голод, Э. Берджесс, С. С. Гордеева, Л. И. Савинов, А. В. Султанова, Э. Дисси и Р. Райан, В. М. DePaulo, А. J. Cherli, А. Giddens, J. Bowlby, V. K. Oppenheimer, P. J. Smock, U. Beck, S. Coontz, K. Gerson и др.) показал выделение психологами нескольких блоков факторов, каждый из которых имеет свое внутреннее содержание и предопределяющих то или иное брачное поведение. Обобщая различные мнения, можно выделить макрофакторы (культура, общественные нормы, экономика, религия и т. д.), мезофакторы (социальные институты: семья, образование, СМИ, референтные группы и т. д.) и микрофакторы (личные установки, опыт, межличностные отношения и т. д.), влияющие на брачное поведение личности. Вместе с тем трактовки авторов относительно количества факторов и их содержания часто расходятся.

Проведенный анализ различных концепций и теорий позволил выделить экологическую модель У. Бронфенбреннера как теорию, имеющую высокий объяснительный потенциал вариативности брачного поведения личности в соответствии с внешним социальным контекстом. В основе теории У. Бронфенбреннера лежит идея о том, что поведение формируется во взаимодействии с концентрическими уровнями среды (микро-, мезо-, экзо-, макро- и хроносистема) [10]. В таком случае принятие решения о брачном поведении осуществляется человеком под влиянием экосистем и зависит от того, какой уровень среды наиболее значим для личности: 1) микросистема (непосредственное окружение: партнер, семья); 2) мезосистема (взаимодействие микросистем: друзья и работа); 3) экосистема (опосредованное влияние: СМИ, социальные институты); 4) макросистема (культура, законы, национальные традиции); 5) хроносистема (исторический контекст, изменения норм).

Брачное поведение личности представляет собой сложный феномен, детерминированный множеством факторов: от внутренних механизмов до внешних. Диспозиции формируются под влиянием типа мотивации (Э. Дисси и Р. Райан), что определяет устойчивость брачных установок. Согласно теории самодетерминации Э. Дисси и Р. Райана [11], можно говорить о таких типах мотивации вступления в брак: внутренняя мотивация (брак ради любви, самореализации, личного роста), внешняя мотивация (брак из-за давления общества, финансовой выгоды, страха одиночества), амотивация (отсутствие осознанного выбора).

Важно уточнить, что брачное поведение не всегда включает в себя вступление в брак. Можно выделить следующие *типы брачного поведения*: вступление в официальный брак (зарегистрированный в установленном законом порядке союз), сожительство как фактический брак (незарегистрированные, но устойчивые супружеские отношения), отказ от брака и супружеских отношений (сознательное невступление в брак и нежелание поддерживать супружеские отношения). Такое видение типологии брачного поведения соответствует теоретическим взглядам Д. Н. Исаева, А. И. Антонова, С. И. Голода, а на современном этапе соотносится с идеями Е. И. Новиковой [12].

В случае вступления человека в брак можно говорить о различных *видах вступления в официальный брак* (мотивационно-стилевая характеристика, которая может применяться только к официальному браку). Анализ показал возможность выделения таких видов вступления в брак, как традиционный, прагматичный, индивидуалистический, альтернативный, вынужденный. Сожительство и сознательный отказ от супружеских отношений не имеют устойчивых видовых разновидностей. Сожительство может различаться по мотивам (например, пробное сожительство, экономическое партнерство, отказ от официальной регистрации при сохранение супружеских

отношений). Отказ от брака и супружеских отношений может быть добровольным (идеологический, духовный, карьерный выбор) и вынужденным (отсутствие партнера, финансовые ограничения или ограничения здоровья).

Систематизация различных подходов к пониманию брачного поведения личности, а также обобщение трех проанализированных выше теорий (диспозиционной регуляции поведения В. А. Ядова, самодетерминации Э. Диси и Р. Райана и экологической модели У. Бронфенбреннера) позволили построить теоретическую модель брачного поведения личности (таблица 1).

Таблица – Модель брачного поведения личности

Тип брачного поведения	Вид вступления в брак	Доминирующие диспозиции	Мотивация вступления в брак	Влияющая экосистема	Характеристики поведения
I. Вступление в официальный брак	Традиционный (традиционно-нормативный)	Высшие диспозиции (личностные ценности, жизненные цели, смыслы)	Доминирующая внутренняя мотивация	Макросистема (культура, традиции) и не противоречащая ей микросистема (родительская семья)	Брак как жизненная цель, следование традициям. Характерны более ранние браки, низкая толерантность к разводам
	Прагматичный (рационально-прагматический)	Средние (базовые социальные установки: общая направленность личности, ценностные ориентации)	Доминирующая внешняя мотивация	Экосистема (экономика, образование) и мезосистема (круг общения)	Брак по расчету как способ улучшить материальное положение или повысить социальный статус
	Индивидуалистический (эмоционально-партнерский)	Низшие (элементарные фиксированные установки: половое влечение, выработка гормонов)	Доминирующая внутренняя мотивация	Микросистема (партнер) и хроносистема (современные нормы)	Брак по любви, высокая значимость личной совместимости, акцент на личных потребностях. Высокий риск разводов при неудовлетворении потребностей
	Альтернативный (либеральный, экспериментальный)	Противоречия между уровнями (например, высшие ценности и низшие фиксированные установки), неустойчивые диспозиции	Амотивация	Дисбаланс систем (одновременное давление макросистемы (субкультуры), мезосистемы (круг общения), хроносистемы (современные нормы)	Гостевой брак, открытый брак, пробный брак и др. Существует высокий риск разводов
	Вынужденный	Средние (социально-фиксированные установки: правовые и социальные нормы и традиции)	Доминирующая внешняя мотивация	Макросистема (культура, законы, социальные нормы) и давление микросистемы (партнер, семья) или мезосистемы (круг общения)	Брак как обязанность под давлением внешних обстоятельств (беременность, получение гражданства, давление окружения, нормы в религиозных общинах)

Окончание таблицы

II. Сожителство как фактический брак	Неприменимо	Низшие (элементарные фиксированные установки: половое влечение, выработка гормонов)	Неприменимо	Мезосистема (круг общения), хроносистема (современные нормы)	Пробное сожителство, экономическое партнерство, отказ от официальной регистрации при сохранении супружеских отношений
III. Отказ от брака и супружеских отношений	Неприменимо	Высшие (жизненные цели) или средние (социально фиксированные) установки	Неприменимо	Макросистема (субкультура, традиции) или мезосистема (круг общения)	Может быть добровольным (идеологический, духовный, карьерный выбор) и вынужденным (отсутствие партнера, финансовые ограничения или ограничения здоровья)

Сконструированная модель обобщает все основные типы брачного поведения и виды вступления в брак и позволяет системно изучить брачное поведение, объединяя внутренние (диспозиции и мотивация) и внешние (экосистемы) факторы.

Модель позволяет анализировать брачное поведение на трех взаимосвязанных уровнях: устойчивые диспозиции (что человек считает важным), мотивационные механизмы (почему он вступает в брак) и контекстуальные влияния (как окружение формирует его выбор).

Диспозиции В. А. Ядова задают структуру брачного поведения; мотивация Э. Дисси и Р. Райана объясняет движущие силы этого поведения; многоуровневые социальные системы У. Бронфенбрнера определяют формирование брачных стратегий.

Разработанная модель представляет собой комплексную классификацию брачного поведения, основанную на интеграции нескольких теоретических подходов.

Такая классификация брачного поведения личности позволяет анализировать его многомерно, как динамическую систему, где личностные установки и мотивация взаимодействуют с социальным контекстом. Это дает инструмент для прогнозирования и коррекции брачных стратегий.

Заключение

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет отметить наличие явных негативных тенденций в инсти-

туте брака и семьи, которые требуют своевременного целенаправленного изучения и глубокого анализа для понимания текущих трендов, а также поиска стратегий преодоления сложившихся кризисных явлений и разработки эффективных мер поддержки семьи и брака, прогнозирования и коррекции брачного поведения личности.

Усложняет решение обозначенной задачи отсутствие четких методологических оснований при изучении понятия «брачное поведение», разночтения как в понятийном аппарате, так и в структурном наполнении рассматриваемого феномена.

На основе анализа различных подходов разработана теоретическая модель брачного поведения личности, обобщающая все основные типы брачного поведения и виды вступления в брак.

Созданная теоретическая модель обладает высоким объяснительным потенциалом и позволяет анализировать брачное поведение многомерно, как динамическую систему, где личностные установки и мотивация взаимодействуют с социальным контекстом.

Это дает инструмент для прогнозирования и коррекции брачных стратегий у молодых людей.

Для подтверждения валидности созданной модели требуется проведение эмпирического этапа проверки модели с применением методов многомерного статистического анализа.

Теоретическая модель и ее эмпирическое обоснование является основой

понимания факторов, которые влияют на брачное поведение мужчин и женщин, и

лежит в основе принятия решения о вступлении в брак или отказе от такового.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Национальный статистический комитет Республики Беларусь : [сайт]. – Мн., 1998–2024. – URL: <http://belstat.gov.by> (дата обращения: 06.06.2025).
2. Стратегический план ЮНФПА на 2022–2025 годы // United Nations Population Fund. – URL: https://www.unfpa.org/sites/default/files/board-documents/main-document/RU_DP.FPA_2021.8_-_UNFPA_strategic_plan_2022-2025.pdf (дата обращения: 18.05.2025).
3. Zubok, Yu. A. Молодежь в культурном пространстве: саморегуляция жизнедеятельности / Ю. А. Zubok, В. И. Чупров. – М. : Норма, 2020. – 304 с.
4. Белановская, М. Л. Сожительство как современная альтернатива брачно-семейных отношений / М. Л. Белановская // Социально-психологические проблемы современной семьи: ценности и образ мысли : сб. материалов XII Всерос. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых с междунар. участием, Армавир, 15 окт. 2024 г. / под общ. ред. И. В. Ткаченко; Армавир. гос. пед. ун-т. – Чебоксары : Среда, 2024. – С. 8–13.
5. Антонов, А. И. Микросоциология семьи (Методология исследования структур и процессов) / А. И. Антонов. – 3-е изд. – М. : Инфа-М, 2024. – 368 с.
6. Бортулева, Н. Л. Структурно-динамический подход к исследованию личностных диспозиций студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бортулева Наталья Леонидовна ; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Мн., 2025. – 182 л.
7. The Five-Factor Model of personality and relationship satisfaction: A meta-analysis / J. M. Malouff, E. B. Thorsteinsson, N. S. Schutte [et al.] // Journal of Research in Personality. – 2010. – Nr 44 (1). – P. 124–127.
8. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция / В. А. Ядов. – 2-е расш. изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
9. Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions / J. M. Gottman, J. Coan, S. Carrere, C. Swanson // Journal of Marriage and Family. – 1998. – Nr 60 (1). – P. 5–22.
10. Bronfenbrenner, U. Ecological models of human development / U. Bronfenbrenner // International encyclopedia of education. – New York : Elsevier Science, 1994. – P. 37–43.
11. Ryan, R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan. – New York : Guilford Press, 2017. – 755 p.
12. Новикова, Е. Н. Гендерная специфика добрачного поведения студенческой молодежи : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Новикова Елена Николаевна ; Сар. гос. ун-т. – Саранск, 2006. – 189 л.

REFERENCES

1. Natsional'nyi statisticheskii komitet Respubliki Belarus' : [sait]. – Minsk, 1998–2024. – URL: <http://belstat.gov.by> (data obrashcheniya: 06.06.2025).
2. Strategicheskii plan YuNFPA na 2022–2025 gody // United Nations Population Fund. – URL: https://www.unfpa.org/sites/default/files/board-documents/main-document/RU_DP.FPA_2021.8_-_UNFPA_strategic_plan_2022-2025.pdf (data obrashcheniya: 18.05.2025).
3. Zubok, Yu. A. Molodezh' v kul'turnom prostranstve: samoregulyatsiya zhiznedeyatel'nosti / Yu. A. Zubok, V. I. Chuprov. – M. : Norma, 2020. – 304 s.
4. Belanovskaya, M. L. Sozhitel'stvo kak sovremennaya al'ternativa brachno-semeinykh otnoshenii / M. L. Belanovskaya // Sotsial'no-psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: tsennosti i obraz mysli : sb. materialov XII Vseros. nauch.-prakt. konf. studentov, aspirantov i molodykh uchennykh s mezhdunar. uchastiem, Armavir, 15 okt. 2024 g. / pod obshch. red. I. V. Tkachenko ; Armavir. gos. ped. un-t. – Cheboksary : Sreda, 2024. – S. 8–13.
5. Antonov, A. I. Mikrosotsiologiya sem'i (Metodologiya issledovaniya struktur i protsessov) / A. I. Antonov. – 3-e izd. – M. : Infa-M, 2024. – 368 s.

6. Bortuleva, N. L. *Strukturno-dinamicheskii podkhod k issledovaniyu lichnostnykh dispozitsii studentov* : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.07 / Bortuleva Natal'ya Leonidovna ; Belorus. gos. ped. un-t im. M. Tanka. – Mn., 2025. – 182 l.

7. The Five-Factor Model of personality and relationship satisfaction: a metaanalysis / J. M. Malouff, E. B. Thorsteinsson, N. S. Schutte [et al.] // *Journal of Research in Personality*. – 2010. – Nr 44 (1). – P. 124–127.

8. Yadov, V. A. *Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti. Dispozitsionnaya kontseptsiya* / V. A. Yadov. – 2-e rassh. izd. – M. : TsSPiM, 2013. – 376 s.

9. Predicting marital happiness and stability from newlywed interactions / J. M. Gottman, J. Coan, S. Carrere, C. Swanson // *Journal of Marriage and Family*. – 1998. – Nr 60 (1). – P. 5–22.

10. Bronfenbrenner, U. *Ecological models of human development* / U. Bronfenbrenner // *International encyclopedia of education*. – New York : Elsevier Science, 1994. – P. 37–43.

11. Ryan, R. M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* / R. M. Ryan. – New York : Guilford Press, 2017. – 755 p.

12. Novikova, E. N. *Gendernaya spetsifika dobrachnogo povedeniya studencheskoi molozhzi* : dis. ... kand. sotsiol. nauk : 22.00.04 / Novikova Elena Nikolaevna ; Sar. gos. un-t. – Saransk, 2006. – 189 l.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 11.09.2025

Константин Викторович Карпинский

*д-р психол. наук, проф., зав. каф. экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы*

Konstantin Karpinski

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Experimental and Applied Psychology
of Yanka Kupala Grodno State University*

e-mail: kaprinkij_kv@grsu.by

**ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ РЕБЕНКА
В СИСТЕМЕ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕГУЛЯЦИИ РЕПРОДУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Представлены результаты теоретико-эмпирического исследования места и роли личностного смысла ребенка в целостной системе психической регуляции репродуктивного поведения взрослого. Теоретически обоснована и эмпирически доказана гипотеза, что личностный смысл ребенка, будучи ведущим фактором мотивационно-смысловой регуляции, в отношении остальных регуляторных структур и процессов репродуктивного поведения выступает в качестве системообразующего структурно-функционального компонента (переменной-модулятора). На материале репрезентативной белорусской выборки (N = 1844) выделены эмпирические типы личностного смысла ребенка для взрослого: отчужденный, утилитарный, ценностно-утилитарный и ценностный. Установлены типологические (межгрупповые) различия осознанной саморегуляции репродуктивного поведения у взрослых с разным типом личностно-смыслового отношения к ребенку. С позиций типологического подхода раскрыты ранее неизвестные механизмы и закономерности модулирующего влияния личностного смысла ребенка на различные звенья осознанной саморегуляции репродуктивного поведения, а также на объективный и субъективный репродуктивный успех.

Ключевые слова: репродуктивное поведение, психическая регуляция, личностный смысл ребенка, осознанная саморегуляция, репродуктивный успех.

***The Personal Meaning of a Child
in the System of Psychological Self-Regulation of Reproductive Behavior***

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the place and role of the personal meaning of a child within the system of self-regulation of an adult's reproductive behavior. The hypothesis that the personal meaning of a child, being a leading factor in motivational regulation, acts as a system-forming structural and functional component (a modulator variable) in relation to other regulatory structures and processes of reproductive behavior, is theoretically substantiated and empirically proven. Based on data from a representative Belarusian sample (N = 1844), empirical types of the personal meaning of a child for an adult were identified: alienated, utilitarian, value-utilitarian, and value-based. Typological (intergroup) differences in the psychological self-regulation of reproductive behavior among adults with different types of personal meaning of a child were established. From the standpoint of the typological approach, previously unknown mechanisms and patterns of the modulating influence of the personal meaning of a child on various components of the psychological self-regulation of reproductive behavior, as well as on objective and subjective reproductive success, are revealed.

Key words: reproductive behavior, psychological self-regulation, personal meaning of a child, conscious self-regulation, reproductive success.

Введение

На текущем этапе развития Республика Беларусь относится к группе стран с сокращающимся и стареющим населением, что превращает деторождение и воспроизводство поколений в вопрос национальной безопасности, выдвигает его в центр государственной политики и идеоло-

гии, а также формирует общественный заказ на научно обоснованные подходы к его решению.

Психология в отличие от социально-демографических и биомедицинских наук в рамках этой междисциплинарной проблематики занимается изучением феноменологии, механизмов и закономерностей

психической регуляции индивидуального и диадического репродуктивного (прокреационного) поведения, в первую очередь психологических факторов репродуктивного успеха [1–6].

Согласно современным подходам, психическая регуляция репродуктивного поведения человека представляет собой сложную систему психических структур и процессов, в которой четко дифференцируются две подсистемы – мотивационно-смысловая (побудительная) регуляция и осознанная (исполнительская) саморегуляция [7–9].

Несмотря на различия в терминологических обозначениях, эти функционально специализированные подсистемы подразделяются практически во всех современных концепциях и моделях регуляции репродуктивного поведения человека: TDIB (Traits-Desires-Intentions-Behaviour Model) [10], TPB (Theory of Planned Behaviour) [11], CSM (Cognitive-Social Model of Fertility Intentions) [12], уровневой модели регуляции [13] и др.

Основным объектом и конечным «продуктом» репродуктивного поведения выступает ребенок, ввиду чего ведущим фактором мотивационно-смысловой регуляции служит его личностный смысл для взрослого [7; 14; 15].

Личностный смысл ребенка – это форма психического отражения (субъективного понимания и переживания) взрослым объективных детерминационных (причинно-следственных и целесредственных) отношений, которые связывают рожденного или планируемого ребенка с практической реализацией личностно значимых интенций (побуждений и стремлений) взрослого – удовлетворением потребностей, воплощением ценностей, осуществлением мотивов, достижением целей, решением задач.

Индивидуально-психологические особенности осмысления ребенка предопределяют качественно-количественные различия (прежде всего силу и направленность) побудительной регуляции репродуктивного поведения взрослого, а именно его демотивацию, амотивацию либо мотивацию [7; 16].

Что касается осознанной саморегуляции, то эта подсистема регуляторики призвана сообразовывать личностный смысл ребенка и репродуктивную мотивацию с объективными условиями и обстоятельствами жизни взрослого, т. е. с его реальными способностями и возможностями родить и вырастить ребенка либо отказаться от деторождения и родительства.

Осознанная саморегуляция осуществляется «ансамблем» психических структур и процессов, которые отражают идеальное, желаемое и планируемое будущее взрослого в аспекте детности (деторождений и родительского статуса), а также пути, способы, средства, значимые условия и временные рамки для достижения этого будущего исходя из текущей детности (реального числа детей и родительского статуса в настоящем).

В этой подсистеме подразделяются следующие структурно-функциональные звенья:

1) регуляторный процесс осознания (понимания) смысла ребенка и его результат в форме субъективного представления об идеальном числе детей;

2) регуляторный процесс целеполагания и его результат в форме субъективного представления о желаемом числе детей;

3) регуляторные процессы планирования и программирования и их результат в форме субъективного представления о планируемом числе детей, а также о путях, способах и средствах его достижения;

4) регуляторный процесс прогнозирования и их результат в форме субъективного расписания («календаря», «тайминга») деторождений, определяющего оптимальные сроки появления на свет первого и последующих детей;

5) регуляторный процесс моделирования и его результат в форме субъективной модели значимых условий деторождения;

6) регуляторные процессы оценивания и контроля фактически достигнутой детности (реального числа детей) и их результаты в форме субъективной удовлетворенности репродукцией и репродуктивной самоэффективности (самоотношения человека как субъекта деторождения);

7) регуляторный процесс корректирования целей, планов, программ, прогно-

зов, моделей значимых условий репродуктивного поведения с учетом расхождения идеального, желаемого и планируемого с реально имеющимся числом детей [7].

Цель настоящего исследования заключается в определении закономерностей взаимосвязи личностного смысла ребенка с другими структурно-функциональными звеньями системы психической регуляции репродуктивного поведения взрослого человека.

Гипотеза исследования

Общая теоретическая гипотеза заключается в предположении о том, что личностный смысл ребенка для взрослого выступает системообразующим компонентом целостной системы психической регуляции репродуктивного поведения.

Как свидетельствуют результаты предшествующих исследований, выполняя функции побудительной (мотивационно-смысловой) инициации репродуктивного поведения, личностный смысл ребенка системно преднастраивает все процессы его осознанной (исполнительской) саморегуляции (целеполагание, планирование, программирование и т. д.) на достижение определенного мотивационного значимого результата в виде рождения планируемого числа детей [17].

Из всех теоретически возможных и эмпирически изучаемых в психологии типов взаимосвязи переменных (корреляция, предикция, медиация, модерация и т. д.) характер взаимодействия личностного смысла ребенка с остальными структурно-функциональными звеньями системы психической регуляции репродуктивного поведения адекватнее всего описывают отношения модуляции.

Это означает, что личностный смысл ребенка комплексно обуславливает (модулирует) общий уровень активности и функциональные параметры всей системы психической регуляции репродуктивного поведения, тем самым предопределяет его объективную продуктивность и субъективную успешность.

В настоящем исследовании данная гипотеза подвергается эмпирической верификации с позиций типологического анализа и, следовательно, конкретизируется в

допущении, что разным эмпирическим типам личностного смысла ребенка (как переменной-модулятора) соответствуют различные паттерны осознанной саморегуляции и успешности репродуктивного поведения взрослого.

Материалы и методы исследования

Сформулированная гипотеза проверялась в серии эмпирических исследований, проведенных на гетерохронной и гетерогенной популяционной выборке взрослых белорусов – 1844 человека. Выборку составили 1320 женщин и 524 мужчины в возрасте от 18 до 68 лет (средний возраст – 30 ± 6 лет) с разным семейным положением (410 – холостые, 1434 – семейные) и родительским статусом (207 – бездетные, 1637 – воспитывающие от 1 до 7 детей).

Сбор эмпирических данных был организован по корреляционному дизайну; обследование испытуемых осуществлялось в бланочном формате на условиях безвозмездного участия и информированного добровольного согласия.

Личностный смысл ребенка для испытуемого диагностировался стандартизированными методиками: позитивный терминальный смысл – «Шкалой ценностного отношения к детям» [18], позитивный и негативный прагматический смысл – «Смыслометрическим психобиографическим анализом» [19].

Методическая операционализация переменных, характеризующих осознанную саморегуляцию и успешность репродуктивного поведения испытуемых, производилась посредством анкетного метода.

Формулировки большинства вопросов носили стандартный характер и были почерпнуты из анкет, которые используются в мировой практике социолого-демографических мониторингов и опросов населения:

1. Объективный (экстринсивный) репродуктивный успех, или фактическое число детей:

«Сколько у Вас детей в настоящее время? (укажите число, а если детей нет – укажите 0)».

2. Субъективный (интринсивный) репродуктивный успех, или субъективная удовлетворенность родительским статусом:

«В какой степени Вы удовлетворены количеством детей, которое имеете в настоящее время (если у Вас в настоящее время нет детей, оцените, в какой степени Вы удовлетворены своим бездетным статусом)?» (от 0 до 100 баллов, где 0 баллов соответствует полной неудовлетворенности, а 100 – полной удовлетворенности существующим положением).

3. Репродуктивная мотивация:

«Желаете ли Вы в будущем иметь больше детей, чем имеете в настоящее время (ответьте на вопрос, даже если еще не имеете ребенка)?» (закрытый вопрос с дихотомией ответов «да – нет»).

4. Планируемое, или ожидаемое, число детей:

«Сколько всего детей Вы планируете родить в течение своей жизни (с учетом уже имеющих у Вас детей)?».

5. Желаемое число детей:

«Сколько всего детей Вы хотели бы иметь, если бы для этого были все необходимые условия (жилищные, бытовые, финансовые, связанные со здоровьем, свободным временем и т. д.)?».

6. Идеальное число детей:

«Сколько детей, по Вашему мнению, должно быть у человека в идеале (в идеальной семье)?».

7. Субъективный календарь, или «расписание деторождений»:

1) «Какой возраст, по Вашему мнению, является оптимальным (наилучшим) для рождения первого ребенка?»;

2) «Какой возраст, по Вашему мнению, является оптимальным (наилучшим) для рождения последнего ребенка?»;

3) «Если человек собирается иметь более одного ребенка, то, по Вашему мнению, какой оптимальный (наилучший) интервал между рождением первого и второго ребенка?».

8. Субъективная оценка (модель) отдельных жизненных условий и целостной жизненной ситуации по критерию благоприятности для деторождения:

«Планируя рождение детей, люди обычно задумываются о том, насколько подходящими и благоприятными для деторождения являются условия их жизни. Если бы Вы планировали (а, возможно, Вы реально планируете) в будущем родить ре-

бенка, то как бы Вы оценили условия собственной жизни с этой точки зрения?»

При оценке каждого из приведенных ниже условий используйте шкалу от 0 до 10 баллов, где 0 баллов означает самые неблагоприятные, неподходящие условия, а 10 – самые благоприятные, подходящие условия:

1) географическое место жительства (страна и конкретный населенный пункт, где Вы проживаете);

2) экологические условия (состояние окружающей природной среды);

3) экономическая и социальная политика государства (меры социально-экономической защиты и поддержки семей, родителей и детей);

4) качество медицинской помощи для родителей и детей, в т. ч. при беременности и родах;

5) жилищно-коммунальные условия (наличие достаточной жилплощади и необходимых бытовых удобств);

6) финансовые условия и материальная обеспеченность (уровень денежного дохода и наличие необходимого имущества);

7) семейные условия (характер взаимоотношений с партнером и имеющимися детьми, другими членами семьи и родственниками);

8) профессионально-образовательные условия (степень занятости учебной и/или работой);

9) досугово-рекреационные условия (Ваши увлечения, привычные способы отдыха и проведения свободного времени);

10) состояние собственного здоровья и здоровья партнера».

Факторный анализ (метод Maximum Likelihood с косоугольным вращением Oblimin) выборочного массива оценок показывает, что репродуктивно значимые условия могут быть разделены на четыре категории: природно-географические (пп. 1, 2), социально-экономические (пп. 3, 4), материально-жилищно-бытовые (пп. 5, 6) и нематериальные (пп. 7–10) (показатели структурной валидности измерительной модели: $\chi^2(11) = 24,5$, $p = 0,011$; CMIN (χ^2/df) = 2,23, RMSEA = 0,045, 95 % CI [0,02; 0,07], CFI = 0,98, TLI = 0,97).

Содержательно две первые категории относятся к макросредовым условиям,

тогда как две последние – к микросредовым условиям репродукции.

Кроме того, на основании парциальных оценок всех десяти условий выводится общий показатель (в виде линейной суммы оценок), характеризующий субъективное восприятие испытуемым своей жизненной ситуации в целом как неблагоприятной или благоприятной для рождения детей (ω -Мак-Дональда = 0,87).

9. Индивидуальный уровень субъективного контроля (экстернальности – интернальности) в репродуктивной сфере:

«Ниже предложены пары противоположных утверждений. Выберите одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметьте одну из цифр (1, 2 или 3) в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на Ваш взгляд, одинаково верны)».

Жизненные обстоятельства влияют на возможность человека стать родителем не меньше, чем его собственное решение

3 2 1 0 1 2 3.

Если человек по-настоящему хочет стать родителем, то он обязательно этого добьется, даже вопреки обстоятельствам.

Начисление условных баллов производилось слева направо от 1 до 7, при этом количество баллов от 1 до 3 свидетельствует об экстернальном локусе контроля, а от 5 до 7 – об интернальном локусе контроля репродуктивного поведения.

10. Индивидуальный уровень самоэффективности в репродуктивной сфере:

«Оцените, насколько по отношению к Вам справедливы следующие утверждения:

1) В настоящее время я имею ровно столько детей, сколько и хотел(а);

2) Я верю, что в будущем смогу родить еще столько детей, сколько запланирую (или отказаться от рождения, если приму такое решение)».

Первый вопрос адресован ретроспективной самоэффективности, второй – проспективной самоэффективности испытуемого в области деторождения. Каждый из них предполагал ответ по четырехразрядной шкале Ликертовского типа от «абсолютно

но неверно» до «совершенно верно», который конвертировался в баллы (от 1 до 4).

Результаты и их обсуждение

Эмпирическая типология личностного смысла ребенка.

Эмпирическая типология личностного смысла ребенка строилась на пересечении двух критериев – терминального смысла (диагностический показатель «Шкалы ценностного отношения к детям») и прагматического смысла ребенка (интегральный показатель «Смыслометрического психобиографического анализа»).

С помощью анализа латентных профилей (Latent Profile Analysis, LPA) удалось выделить четыре эмпирических типа личностно-смыслового отношения взрослых к ребенку.

Первый тип может быть охарактеризован как «отчужденный», «безразличный», или «индифферентный», т. к. он образован комбинацией низкого терминального и низкого прагматического смысла ребенка. Иными словами, ребенок в жизни взрослого лишен как смысла самостоятельной ценности, так и смысла прагматического условия для реализации других ценностей. Смысловое отчуждение ребенка регистрируется у 22,2 % испытуемых.

Второй тип может быть определен как «утилитарный», поскольку является конstellацией пониженного терминального с повышенным прагматическим смыслом ребенка. Здесь ребенок как таковой не представляет особой ценности для взрослого, а осмысливается преимущественно в утилитарном ключе – с точки зрения причиняемого вреда либо приносимой пользы в контексте реализации других жизненных ценностей. Этот тип отношения к ребенку фиксируется у 18,5 % испытуемых.

Третий тип может быть идентифицирован как «ценностно-утилитарный», поскольку сочетает повышенный уровень терминального смысла с высоким уровнем прагматического смысла. Иначе говоря, ребенок осмысливается и как самостоятельная ценность в жизни, и как важный фактор практической реализации других жизненных ценностей, благодаря чему достигается максимальный из возможных

уровней его общей осмысленности. Данный тип смыслового отношения наблюдается в 27 % опрошенных.

Четвертый тип может быть назван «ценностным», поскольку совмещает в себе повышенный уровень терминального смысла и пониженный уровень прагматического смысла. В жизнедеятельности представителей данного типа ценностное от-

ношение существенно перевешивает прагматическое отношение к ребенку. Такой тип смыслового отношения присущ 32,3 % испытуемых.

Описательные статистики и выборочные частоты эмпирических типов личностного смысла ребенка представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Эмпирические типы личностного смысла ребенка в популяционной выборке взрослых белорусов (N = 1844)

Эмпирические типы личностного смысла ребенка	N / f	Терминальный смысл		Прагматический смысл	
		M	SD	M	SD
Отчужденный	410 / 22,2	15,86	8,50	0,06	0,57
Утилитарный	341 / 18,5	21,76	9,48	1,46	0,61
Ценностно-утилитарный	497 / 27,0	35,51	9,16	2,10	0,51
Ценностный	596 / 32,3	30,23	9,11	0,76	0,49
Значимость различий между типами по F-критерию Фишера		F (3,1840) = 415,95 p < 0,001		F (3,1840) = 1217,9 p < 0,001	

Примечание – N / f – количество / процентная доля испытуемых, отнесенных к типу; M – среднее арифметическое значение показателя; SD – стандартное отклонение показателя.

Различные типы личностного смысла ребенка неравномерно распределены между взрослыми людьми разного пола, возраста и гражданско-правового положения. Среди женщин чаще всего встречаются ценностный (34,2 %) и ценностно-утилитарный (27,6 %) типы отношения к ребенку, реже – отчужденный (21,2 %) и утилитарный (17 %). У мужчин же два последних типа наблюдаются статистически чаще: в 24,6 и 22,3 % случаев соответственно.

В общем, если психологическим «эквивалентом» гуманности считать позитивный терминальный смысл, или ценностное отношение к ребенку, то можно утверждать, что гуманное отношение к детям чаще проявляют женщины, чем мужчины ($\chi^2(3) = 13,3$; p = 0,004).

Схожим образом типы личностного смысла ребенка распределены между семейными и холостыми людьми: по частоте встречаемости у семейных взрослых доминируют ценностное (34,2 %) и ценностно-утилитарное (28,8 %) отношение, тогда как у бессемейных взрослых самым частотным является отчужденный тип (31,5 %) личностного смысла ребенка ($\chi^2(3) = 39,7$; p < 0,001).

Возраст – важный фактор субъективного отношения к ребенку (F = 35,5;

p < 0,001), в силу чего типы личностного смысла, включающие выраженное ценностное отношение, присущи более зрелым людям: ценностный (M = 36,4; SD = 8,6 года) и ценностно-утилитарный тип (M = 37,6; SD = 8,7 года).

Отчужденный (M = 32,1; SD = 8,5 года) и чисто утилитарный (M = 33,9, SD = 9,3 года) типы отношения к ребенку – удел более молодых людей.

Типологические различия осознанной саморегуляции и успешности репродуктивного поведения.

Межгрупповые различия в осознанной саморегуляции и успешности репродуктивного поведения, сцепленные с типом личностного смысла ребенка, определялись с помощью однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

Приступая к содержательной расшифровке его результатов, важно отметить, что каждый эмпирический тип личностного смысла ребенка являет собой целостный паттерн мотивации (мотивационно-смысловой регуляции) репродуктивного поведения, который характеризуется качественными и количественными параметрами.

Качественные особенности заданы видами личностного смысла (терминального и прагматического) и их уникальной

пропорцией внутри каждого типа; количественные особенности определяются общим уровнем осмысленности и мотивационной значимости ребенка для взрослого.

По признаку «общего количества» мотивации типы личностного смысла ребенка упорядочиваются в своеобразный континуум: минимумом осмысленности и мотивационной значимости ребенка характеризуется отчужденный тип (низкая терминальная и прагматическая значимость); промежуточные положения занимают утилитарный (низкая терминальная, но высокая прагматическая значимость) и цен-

ностный (высокая терминальная, но низкая прагматическая значимость) типы; максимум осмысленности и мотивационной значимости ребенка присущ ценностно-утилитарному типу (высокая терминальная и прагматическая значимость).

Сообразно с этим перечисленные типы личностного смысла ребенка можно рассматривать в качестве последовательных градаций (низкой, средних и высокой) силы мотивации репродуктивного поведения. В этом ракурсе и следует интерпретировать результаты дисперсионного анализа (таблица 2).

Таблица 2 – Типологические различия осознанной саморегуляции и успешности репродуктивного поведения

Показатели осознанной регуляции и репродуктивной успешности	Типы личностного смысла ребенка				F
	О	У	ЦУ	Ц	
Желаемое число детей	1,94 ± 0,85	2,15 ± 1,15	2,59 ± 0,96	2,48 ± 0,92	43,2***
Идеальное число детей	2,18 ± 0,83	2,30 ± 0,98	2,65 ± 0,93	2,53 ± 0,90	25,3***
Планируемое число детей	1,54 ± 0,87	1,54 ± 1,01	2,02 ± 1,06	1,90 ± 0,95	27,2***
Оптимальный срок рождения 1-го ребенка	24,9 ± 3,2	24,3 ± 3,1	23,5 ± 3,0	23,8 ± 3,0	14,2***
Оптимальный срок рождения последнего	34,9 ± 5,6	35,5 ± 17,3	34,9 ± 6,0	35,2 ± 6,0	0,31
Оптимальный интервал между 1-м и 2-м ребенком	4,7 ± 7,9	4,2 ± 2,7	4,0 ± 2,0	4,1 ± 1,8	2,44
Оценка природно-географических условий	13,6 ± 4,02	14,6 ± 3,51	15,6 ± 3,59	15,0 ± 3,52	20,0***
Оценка социально-экономических условий	13,7 ± 4,28	13,4 ± 3,94	14,9 ± 4,03	14,2 ± 5,49	7,88***
Оценка материальных условий	15,0 ± 4,12	14,9 ± 3,51	15,5 ± 5,79	14,9 ± 3,68	1,59
Оценка нематериальных условий	29,1 ± 6,88	30,6 ± 5,47	31,8 ± 5,91	30,4 ± 5,68	12,8***
Общая оценка жизненной ситуации	71,4 ± 14,87	73,2 ± 13,8	77,8 ± 14,7	74,6 ± 14,1	13,7***
Интернальность в сфере репродукции	3,45 ± 2,12	3,87 ± 2,17	4,79 ± 2,12	4,26 ± 2,14	27,1***
Ретроспективная самооэффективность	3,1 ± 0,97	2,94 ± 0,97	3,15 ± 0,96	3,14 ± 0,95	3,26*
Проспективная самооэффективность	2,74 ± 1,08	2,76 ± 1,02	2,79 ± 1,07	2,86 ± 1,05	0,87
Удовлетворенность реальным числом детей	86,6 ± 22,3	87 ± 19,4	89,1 ± 20,8	87,7 ± 21,6	1,20
Фактическое число детей	1,19 ± 1,01	1,35 ± 0,92	1,95 ± 0,94	1,81 ± 0,93	65,4***

Примечание – О – Отчужденный, У – Утилитарный, ЦУ – Ценностно-утилитарный, Ц – Ценностный; F – эмпирическое значение критерия Фишера при N = 1 844; M ± SD – среднее арифметическое и стандартное отклонение; * – p ≤ 0,05, ** – p ≤ 0,01, *** – p ≤ 0,001.

Действуя в функции мотиватора репродуктивного поведения, личностный смысл ребенка детерминирует прежде всего регуляторные процессы смыслоосознания, целеобразования, планирования и программирования, а также их «продукты» в виде субъективных образов идеального, желаемого и реально планируемого числа детей.

С ростом общего уровня осмысленности и мотивационной значимости ребенка (по мере перехода от отчужденного через утилитарный и ценностный к ценностно-утилитарному типу личностного смысла) все субъективные нормы детности соразмерно увеличиваются.

Это, по существу, означает, что мотивация модулирует активность процессов осознанной саморегуляции через повышение уровня репродуктивных притязаний (степени сложности целей, планов и программ) и субъективных критериев репродуктивного успеха – неуспеха.

В конечном итоге это производит мотивирующий эффект и на реальное поведение, продуктивность которого также возрастает, что фиксируется типологическими различиями фактического числа детей.

В звене прогнозирования репродуктивного поведения значимые различия обнаружены в представлениях об оптимальных сроках рождения первого ребенка.

С усилением мотивации, создаваемой личностным смыслом ребенка, средние сроки прогрессивно снижаются с 25 лет (у отчужденного типа) до 24 (у утилитарного и ценностного типов) и 23 лет (у ценностно-утилитарного типа).

По-видимому, действует механизм мотивационной регуляции, известный как «закон градиента цели»: по мере приближения (во времени и пространстве) к желаемому результату мотивация поведения усиливается.

Упомянутый закон, однако, работает и в обратном направлении, вследствие чего рост силы мотивации влечет за собой приближение искомого результата (мотивационно значимого события) в психологическом времени.

В целом эффекты избирательно-пристрастного отражения и искажения (апперцепции) временных, пространственных, вероятностных и других параметров действительности под влиянием мотивации обобщенно рассматриваются как «смысловые трансформации психического образа» (Д. А. Леонтьев).

Этот эффект порождает типологические различия в прогнозных представлениях об оптимальных сроках деторождения.

Типологические различия личностного смысла ребенка существенно обуславливают регуляторный процесс моделирования значимых условий.

Общая закономерность сводится к тому, что рост репродуктивной мотивации сопряжен с оценкой текущих жизненных обстоятельств как более благоприятных для рождения детей.

Это хорошо объясняется с позиций классических и современных теорий мотивации как ожидаемой субъективной полезности (ценности) (Expectancy-Value Theories of Motivation), согласно которым сила побуждения производна от субъективной значимости цели и субъективно прогнозируемой вероятности ее достижения.

Оценка жизненных условий как благоприятных для рождения детей повышает субъективную вероятность репродуктивного успеха (достижимости, реализуемости целевого показателя – планируемого числа), за счет чего поддерживается высокий уровень мотивации поведения.

Взрослые с разными типами личностного смысла ребенка характеризуются значительными различиями регуляторных процессов субъективного контроля и оценивания результатов репродуктивного поведения.

При изучении многих видов человеческой деятельности выявлена универсальная закономерность, согласно которой высокому уровню мотивации сопутствует высокий уровень (интернальный локус) субъективного контроля процесса и результатов.

Эта общая закономерность обнаруживается и в области деторождения: при движении от низкомотивированного (отчужденного) типа к среднемотивированным (утилитарному и ценностному) и далее к высокомотивированному (ценностно-утилитарному) уровень субъективного контроля взрослого в репродуктивной сфере прогрессивно возрастает.

Статистически достоверных и/или практически значимых типологических различий в репродуктивной самооэффективности и субъективной удовлетворенности числом рожденных детей не выявлено.

Это связано с тем, что данные феномены являются производными регуляторного процесса оценивания результатов поведения и субъективными индикаторами реально достигнутого репродуктивного успеха (удовлетворенность реальным числом детей – прямым индикатором, а репродуктивная самооэффективность – косвенным индикатором).

Их зависимость от личностного смысла ребенка и мотивации репродуктивного поведения, как было показано в предшествующих исследованиях, не носит линейного характера, поскольку детерминируется как прямыми, так и обратными связями в системе осознанной регуляции [7; 17].

Заключение

Таким образом, личностный смысл ребенка является важной детерминантой осознанной регуляции и успешности репродуктивного поведения взрослого.

Он оказывает регулирующее воздействие на репродуктивное поведение взрослого как непосредственно (через функции мотивационно-смысловой регуляции: побуждающую, направляющую и смыслооб-

разующую), так и опосредованно (через модулирующую функцию в отношении всех структурных блоков и функциональных звеньев осознанной саморегуляции).

В системных отношениях с другими психическими регуляторами личностный смысл ребенка выступает как модулятор, под влиянием которого весь регуляторный контур выстраивается и настраивается таким образом, чтобы человек добился искомого репродуктивного результата.

Отчужденное отношение к ребенку порождает амотивацию или демотивацию

репродуктивного поведения, и весь контур его психического регулирования «конфигурируется» под задачу предотвращения рождения либо минимизации числа рожденных детей.

Ценностно-утилитарное отношение к ребенку, напротив, создает сильную положительную мотивацию репродуктивного поведения, и весь регуляторный контур настраивается на достижение целевого родительского статуса.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. David, H. P. Psychology, population, and reproductive behavior / H. P. David, N. F. Russo // *American Psychologist*. – 2003. – Vol. 58 (3). – P. 193–196.
2. Van den Akker, O. B. Reproductive health psychology / O. B. Van den Akker. – London : John Wiley & Sons, 2012. – 384 p.
3. Бойко, В. В. Репродуктивное поведение семьи и личности (социально-психологическое изучение рождаемости) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Бойко Виктор Васильевич ; ЛГУ. – Л., 1981. – 34 с.
4. Филиппова, Г. Г. Репродуктивная психология: современный этап развития перинатальной психологии в России / Г. Г. Филиппова // Сб. материалов конф. «Психологические проблемы современной семьи» : в 2 ч., Екатеринбург, 2015 г. – Екатеринбург, 2015. – Ч. 1. – С. 509–514.
5. Филиппова, Г. Г. Репродуктивная психология в России: современные проблемы и тенденции развития / Г. Г. Филиппова // *Психотерапия*. – 2015. – № 4 (148). – С. 65–70.
6. Шелехов, И. Л. Репродуктивное здоровье женщины: психологические и социальные аспекты / И. Л. Шелехов, О. Г. Берестнева. – Томск : Изд-во Том. политехн. ун-та, 2013. – 366 с.
7. Карпинский, К. В. Личностный смысл ребенка: что дети значат для взрослых / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2023. – 515 с.
8. The evolved psychological mechanisms of fertility motivation: hunting for causation in a sea of correlation / L. S. McAllister, G. V. Pepper, S. Virgo, D. A. Coall // *Philosophical Transactions B*. – 2016. – P. 371–387.
9. Berrington, A. Fertility desires, intentions, and behaviour / A. Berrington // *Research Handbook on the Sociology of the Family* / N. F. Schneider, M. Kreyenfeld (eds.). – Elgar, 2021. – P. 248–262.
10. Miller, W. B. Childbearing motivations, desires and intentions: A theoretical framework / W. B. Miller // *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. – 1994. – Vol. 120 (2). – P. 223–258.
11. Reproductive decision making in a macro-micro perspective: A conceptual framework / A. C. Liefbroer, J. E. Klobas, D. Philipov, I. Ajzen // *Reproductive Decision-Making in a Macro-Micro Perspective* / D. Philipov, A. C. Liefbroer, K. E. Klobas (eds.). – Springer, 2015. – P. 1–15.
12. Bachrach, C. A. A cognitive-social model of fertility intentions / C. A. Bachrach, S. P. Morgan // *Population and Development Review*. – 2013. – Vol. 39 (3). – P. 459–485.
13. Построение уровневой модели регуляции репродуктивного поведения молодежи / И. С. Морозова, К. Н. Бологай, Ю. В. Борисенко, Т. О. Отт // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2014. – № 2. – С. 167–172.
14. Карпинский, К. В. Мотивационно-смысловая регуляция репродуктивного поведения человека: культурно-исторические трансформации и метаморфозы / К. В. Карпинский // *Social Studies: Theory and Practice*. – 2019. – Vol. 7 (2). – P. 59–81.

15. Карпинский, К. В. Личностный смысл ребенка и многодетности в регуляции репродуктивного поведения / К. В. Карпинский // *Вісник ГрДУ імя Янкі Купалы. Серыя 3, Філалогія. Педагагіка. Псіхалогія.* – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 133–142.

16. Карпинский, К. В. Личностный смысл ребенка и переживание смыслового кризиса в ситуации бесплодия / К. В. Карпинский // *Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки.* – 2024. – № 2. – С. 40–55.

17. Карпинский, К. В. Личностный смысл ребенка для взрослого как фактор объективного и субъективного репродуктивного успеха / К. В. Карпинский // *Психология семьи: современные проблемы и решения* / отв. ред. С. В. Фролова. – Саратов : Наука, 2024. – С. 208–217.

18. Карпинский, К. В. Шкала ценностного отношения к детям: разработка, валидизация, стандартизация / К. В. Карпинский // *Психология человека в образовании.* – 2024. – Т. 6, № 4. – С. 543–567.

19. Карпинский, К. В. Смысловый психобиографический анализ / К. В. Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2024. – 211 с.

REFERENCES

1. David, H. P. Psychology, population, and reproductive behavior / H. P. David, N. F. Russo // *American Psychologist.* – 2003. – Vol. 58 (3). – P. 193–196.

2. Van den Akker, O. B. Reproductive health psychology / O. B. Van den Akker. – London : John Wiley & Sons, 2012. – 384 p.

3. Bojko, V. V. Reproductivnoe povedenie sem'i i lichnosti (social'no-psikhologicheskoe izuchenie rozhdanosti) : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.05 / Boiko Viktor Vasil'evich ; LGU. – L., 1981. – 34 s.

4. Filippova, G. G. Reproductivnaya psikhologiya: sovremenniy etap razvitiya perinatal'noi psikhologii v Rossii / G. G. Filippova // *Sb. materialov konf. «Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i» : v 2 ch., Ekaterinburg, 2015 g. – Ekaterinburg, 2015. – Ch. 1. – S. 509–514.*

5. Filippova, G. G. Reproductivnaya psikhologiya v Rossii: sovremennye problemy i tendencii razvitiya / G. G. Filippova // *Psikhoterapiya.* – 2015. – № 4 (148). – S. 65–70.

6. Shelekhov, I. L. Reproductivnoe zdorov'e zhenshchiny: psikhologicheskie i social'nye aspekty / I. L. Shelekhov, O. G. Berestneva. – Tomsk : Izd-vo Tom. politekhn. un-ta, 2013. – 366 s.

7. Karpinskij, K. V. Lichnostnyj smysl rebenka: chto deti znachat dlya vzroslykh / K. V. Karpinskij. – Grodno : GrGU, 2023. – 515 s.

8. The evolved psychological mechanisms of fertility motivation: hunting for causation in a sea of correlation / L. S. McAllister, G. V. Pepper, S. Virgo, D. A. Coall // *Philosophical Transactions B.* – 2016. – P. 371–387.

9. Berrington, A. Fertility desires, intentions, and behaviour / A. Berrington // *Research Handbook on the Sociology of the Family* / N. F. Schneider, M. Kreyenfeld (eds.). – Elgar, 2021. – P. 248–262.

10. Miller, W. B. Childbearing motivations, desires and intentions: A theoretical framework / W. B. Miller // *Genetic, Social and General Psychology Monographs.* – 1994. – Vol. 120 (2). – P. 223–258.

11. Reproductive decision making in a macro-micro perspective: A conceptual framework / A. C. Liefbroer, J. E. Klobas, D. Philipov, I. Ajzen // *Reproductive Decision-Making in a Macro-Micro Perspective* / D. Philipov, A. C. Liefbroer, K. E. Klobas (eds.). – Springer, 2015. – P. 1–15.

12. Bachrach, C. A. A cognitive-social model of fertility intentions / C. A. Bachrach, S. P. Morgan // *Population and Development Review.* – 2013. – Vol. 39 (3). – P. 459–485.

13. Postroenie urovnevoj modeli reguljacii reproductivnogo povedeniya molodezhi / I. S. Morozova, K. N. Bologaj, Yu. V. Borisenko, T. O. Ott // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta.* – 2014. – № 2. – S. 167–172.

14. Karpinskij, K. V. Motivatsionno-smyslovaya regulyatsiya reproductivnogo povedeniya cheloveka: kul'turno-istoricheskie transformatsii i metamorfozy / K. V. Karpinskij // *Social Studies: Theory and Practice.* – 2019. – Vol. 7 (2). – P. 59–81.

15. Karpinskii, K. V. Lichnostnyi smysl rebenka i mnogodetnosti v regulyatsii reproduktivnogo povedeniya / K. V. Karpinskii // Vesnik GrDU imya Yanki Kupaly. Seryya 3, Filologiya. Pedagogika. Psikhologiya. – 2020. – T. 10, № 1. – S. 133–142.

16. Karpinskii, K. V. Lichnostnyi smysl rebenka i perezhivanie smyslozhiznennogo krizisa v situatsii besplodiya / K. V. Karpinskii // Vestnik Gosudarstvennogo universiteta prosveshcheniya. Seriya: Psikhologicheskie nauki. – 2024. – № 2. – S. 40–55.

17. Karpinskii, K. V. Lichnostnyi smysl rebenka dlya vzroslogo kak faktor ob'ektivnogo i sub'ektivnogo reproduktivnogo uspekha / K. V. Karpinskii // Psikhologiya sem'i: sovremennye problemy i resheniya / otv. red. S. V. Frolova. – Saratov : Nauka, 2024. – S. 208–217.

18. Karpinskii, K. V. Shkala tsennostnogo otnosheniya k detyam: razrabotka, validizatsiya, standartizatsiya / K. V. Karpinskii // Psikhologiya cheloveka v obrazovanii. – 2024. – T. 6, № 4. – S. 543–567.

19. Karpinskii, K. V. Smyslometricheskii psikhobiograficheskii analiz / K. V. Karpinskii. – Grodno : GrGU, 2024. – 211 s.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.12.2025

Елена Ивановна Медведская

д-р психол. наук, доц., зав. каф. психологии

Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина

Elena Medvedskaya

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Psychology

of Brest State A. S. Pushkin University

e-mail: EMedvedskaja@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПАМЯТИ ВЗРОСЛЫХ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматривается проблема изменений функционирования когнитивных процессов взрослых в условиях деятельности с разными системами кодирования информации – печатной и цифровой. Представлены результаты двух экспериментальных исследований, проведенных по одинаковой схеме (чередование условий чтения печатного текста и онлайн-поиска) и отличающихся зависимой переменной (показатели непосредственного и опосредованного запоминания). Установлено, что разные условия деятельности оказывают разное влияние на продуктивность памяти среднестатистического взрослого. Смена условий деятельности не приводит к изменениям функционирования механической памяти, но вызывает ухудшения в смысловом запоминании малознакомых слов. Это ухудшение заключается в трехкратном росте ошибок воспроизведения слов в условиях онлайн-поиска по сравнению с чтением печатного текста и обнаруживается относительно запоминания слов с разными значениями – конкретными и абстрактными. Обсуждаются перспективы дальнейших исследований, состоящие в определении когнитивных ресурсов интернет-пользователей, позволяющих им увеличивать продуктивность функционирования познавательных процессов в деятельности, опосредованной цифровыми технологиями.

Ключевые слова: *непосредственное запоминание, опосредованное запоминание, интраиндивидуальный эксперимент, печатное чтение, онлайн-поиск.*

Changes in Memory Indicators of Adults under Different Conditions of Cognitive Activity

The article considers the problem of changes in the functioning of cognitive processes of adults in conditions of activity with different information encoding systems – printed and digital. The results of two experimental studies conducted according to the same scheme (alternating conditions of reading printed text and online search) and differing in dependent variables (indicators of direct and indirect memorization) are presented. It has been established that different conditions of activity have different effects on the productivity of the average adult. Changing the conditions of activity does not lead to changes in the functioning of mechanical memory, but causes deterioration in the semantic memorization of unfamiliar words. This deterioration consists in a threefold increase in errors in reproducing words in online search conditions compared to reading printed text and is found relative to memorizing words with different meanings – concrete and abstract. The prospects for further research are discussed, which consist in identifying the cognitive resources of Internet users that allow them to increase the productivity of cognitive processes in activities mediated by digital technologies.

Key words: *direct memorization, indirect memorization, intra-individual experiment, printed reading, online search.*

Введение

Дальнейшая дигитализация разных видов активностей человека, в т. ч. и познавательной, является одним из трендов современности. В настоящее время работники умственного труда выполняют свои профессиональные функции, используя разные носители информации – традиционные печатные и цифровые.

В силу новизны цифровых технологий взаимодействие с ними человека можно охарактеризовать как экспериментальное. И фиксируемый в этом глобальном эксперименте эффект на уровне быденной практики, в т. ч. и образовательной, в настоящее время трудно охарактеризовать как однозначно положительный [1–4].

Одним из теоретических вариантов объяснения массового отсутствия ожидае-

мых позитивных эффектов от взаимодействия с цифровыми технологиями, среди которых основным помощником человека в реализации его познавательных видов активности стал Интернет, является авторская структурно-функциональная модель когнитивных деформаций взрослых веб-пользователей [5].

Модель включает в себя два компонента – структурный и функциональный (рисунок 1). Структурный компонент модели фиксирует иерархическую организацию когнитивных процессов, включающих в себя три основные составляющие (в по-

рядке их онтогенетического формирования): действие, образ и слово. Эти составляющие, являясь одновременно средствами познания, выполняют в нем разные ведущие функции: действие (связь с реальностью), образ (конкретизация и наглядность), слово (номинация и обобщение). Функциональный компонент модели отражает взаимодействие вышеуказанных составляющих познавательных процессов с разными знаковыми системами кодирования информации – печатной и цифровой, отличающимися ведущими единицами (слово и цифровой образ).



Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель когнитивных деформаций

Слово как основная единица кодирования информации в печатном издании прямо соотносится с высшей составляющей когнитивного процесса – вербальной, тем самым поддерживая его на определенном, ранее достигнутом уровне развития.

Цифровой образ (воспринимаемая с экрана информация, включающая в себя и образы-картинки, и слова) как основная единица кодирования информации в интернет-коммуникации всегда модален, а чаще полимодален (аудиовизуален), поэтому его можно рассматривать как перцептивную форму знания, имеющую искусственное, техническое происхождение.

По своей природе цифровой образ близок другим модальным, конкретно-чувственным образам, поэтому обращение к нему и возвращает познание к генетически более ранним средствам его осуществ-

ления. Можно провести аналогию с физиологией высшей нервной деятельности: если восприятие печатного слова однозначно включает вторую сигнальную систему, то цифровой образ, скорее, ориентирован на первую, на непосредственное восприятие реальности, но в виде, определяемом автором информационного продукта.

Иначе говоря, изменение способов кодирования информации и ее структуры в интернет-опосредованной деятельности активизирует образную составляющую в иерархической организации когнитивного процесса, тем самым фактически возвращая его к генетически более ранним инструментам реализации, что и вызывает постепенное упрощение или деформацию, представляющую собой постепенный и малозаметный для веб-пользователя процесс накопления негативных микроизменений.

Таким образом, представленная модель выступает основанием для нескольких прогнозов. Во-первых, она предсказывает наличие актуальных, краткосрочных эффектов влияния взаимодействия субъекта с разными знаковыми системами кодирования информации на показатели его когнитивных процессов. Во-вторых, из нее следует, что чем более сложно организован когнитивный процесс, т. е. чем больше в его реализации участвует вербальная составляющая, тем более он сензитивен к разным условиям познавательной деятельности.

Эмпирическая проверка высказанных гипотез является целью настоящего исследования, направленного на оценку показателей разных видов памяти (непосредственной и опосредованной) в разных условиях познавательной деятельности (чтения печатного текста и онлайн-поиска).

Организация исследования

Исследование было построено как два эксперимента, отличающихся зависимыми переменными: эксперимент 1 – непосредственное запоминание (механическая память) и эксперимент 2 – опосредованное запоминание (смысловая память).

Эти два эксперимента имеют общие:

1) дизайн – интраиндивидуальный эксперимент, в котором каждый испытуемый проходил через два условия длительностью 15 мин.: печатное чтение и онлайн-поиск;

2) схему осуществления – план позиционно-уравненной последовательности (АВ и ВА), предписывающий разный порядок предъявления экспериментальных условий в разных подгруппах (условие А – печатное чтение, условие В – онлайн-поиск);

3) категорию испытуемых (педагоги различных специализаций, проходящие повышение квалификации в Брестском областном институте развития образования);

4) содержание познавательной деятельности (аудиторные занятия по теме «Психогигиена труда педагога»).

Испытуемыми выступали 100 педагогов в возрасте от 38 до 60 лет ($M \pm SEM$ составляет $47,22 \pm 8,01$). В эксперименте 1 участвовали 50 человек: мужчины $n = 11$, женщины $n = 39$. Такое же количество

испытуемых было и в эксперименте 2: мужчины $n = 12$, женщины $n = 38$). Для разного порядка проведения проб общая выборка в каждом эксперименте ($n = 50$) была разделена на две равные группы по 25 участников.

Эксперимент был организован на лекционных занятиях по теме «Психогигиена труда педагога» (4 ч. аудиторных занятий), поскольку ее содержание всегда сопровождается личностной заинтересованностью и высокой познавательной активностью со стороны слушателей. На лекциях рассматривались несколько вопросов, два из которых были организованы как экспериментальные условия, а именно: «Приемы повышения стрессоустойчивости» и «Синдром эмоционального выгорания и его профилактика». Один из названных вопросов в условии чтения печатного текста изучался посредством индивидуального раздаточного материала в форме брошюр [6]. Содержание второго вопроса педагоги изучали в условиях онлайн-поиска с помощью собственных мобильных телефонов. По истечении 15 мин. применялась методика, определяющая показатели запоминания, после чего возобновлялось обсуждение лекционного материала.

Эксперимент 1. Для оценки показателей непосредственного запоминания взрослых была использована методика А. Р. Лурии «Заучивание десяти слов», которая является чувствительной к нарушениям произвольного запоминания и динамики мыслительной деятельности. Для разных условий были использованы ряды слов, предложенные С. Я. Рубинштейн [7, с. 153–154]:

серия 1: *пыль, шар, зима, дом, муха, лист, кольцо, сыр, вода, зонт;*

серия 2: *лес, хлеб, окно, стул, брат, конь, игла, гриб, мед, огонь.*

Серии для заучивания предъявлялись три раза. Для первого воспроизведения инструкция была следующей: «Сейчас я прочту 10 слов. Слушайте внимательно. Когда окончу читать, сразу же запишите столько слов, сколько запомните. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет». Для второго воспроизведения инструкция несколько менялась: «Сейчас я снова прочту вам те же самые слова, и вы опять должны повторить их: и те, которые вы уже записывали, и те, которые в первый

раз пропустили, – все вместе, в любом порядке». Для третьего воспроизведения инструкция звучала очень кратко: «Еще раз». Слова зачитывались медленно (1 слово через 2 сек.). Отсроченное воспроизведение осуществлялось через 1 ч. Испытуемым предлагалось еще раз записать все слова, которые они запомнили в любом порядке.

Эксперимент 2. Для оценки показателей опосредованного запоминания применялась методика «Пиктограмма» в авторской модификации, потребовавшейся из-за необходимости ее двукратного про-

ведения. Модификация заключалась в создании двух серий из 10 малоизвестных слов, имеющих разные значения: 5 слов – конкретные и 5 слов – абстрактные. Отдельные стимулы (по аналогии с классическим перечнем для запоминания) представляли собой словосочетания «прилагательное + существительное». Используемые в разных условиях слова-стимулы с краткой расшифровкой их значений [8] содержатся в таблице 1 в порядке предъявления (чередование слов с конкретным и абстрактным значениями).

Таблица 1 – Серии слов для запоминания

	Серия 1	Серия 2
1	Надежная абака – веревка из бананового волокна	Точный джеб – короткий прямой удар в боксе
2	Апперцепция – включение нового содержания в структуру имеющегося знания	Скрайбинг – выполнение поясняющих рисунков в процессе сообщения информации
3	Зажигательная качуча – испанский танец	Красивая гитана – испанская цыганка
4	Эвальвация – исчисление	Дефетизм – неверие в успех дела
5	Плебс – низший, нищий слой населения	Девиза – платежный документ
6	Инвариантность – неизменность	Метисация – смешение рас
7	Нежные кроссбред – порода овец	Вкусный птифур – маленькое пирожное
8	Фетишизм – религиозное поклонение неким предметам	Маргинализация – разрыв социальных связей
9	Реверанс – женский поклон	Травести – театральное амплуа
10	Ересь – отступление от существующих догматов; бессмыслица	Абракадабра – магическое заклинание; бессмыслица

Идентичность сложности предъявляемых для запоминания серий слов была доказана на подготовительном этапе исследования в условиях обычной лекции. Серии предъявлялись в порядке, который планировался в основной части эксперимента. В серии 1 допущено в среднем $0,4 \pm 0,17$ ошибок воспроизведения, в серии 2 – $0,48 \pm 0,19$ ($M \pm SEM$). Обработка данных показала идентичность результативности воспроизведения слов для запоминания: $G = 3$; $p = 1$.

Инструкция для выполнения методики: «В начале каждой пары мы будем запоминать слова с помощью рисунков, а в конце каждой пары вспоминать их, подписывая свои рисунки». Технология проведения методики состояла в следующем: при запоминании слово предъявлялось на доске, а его значение устно расшифровывалось; после изображения пиктограммы записи с доски удалялись. Инструкция (запомнить слово, сделав к нему рисунок), время выполнения пиктограммы (1 мин.),

промежуток для воспроизведения слов (1 ч., т. е. запоминание серии слов в начале каждой пары и воспроизведение в ее завершении) отвечали традиционным условиям проведения методики [7, с. 162–163]. После выполнения рисунков листы переворачивались чистой стороной вверх и располагались на краю стола. Воспроизведение (закрывающееся в подписи сделанных рисунков) осуществлялось в случайном порядке, установленном посредством электронного генератора случайных чисел (для серии 1 – 10, 9, 6, 5, 3, 8, 2, 7, 4, 1; для серии 2 – 8, 2, 7, 4, 9, 10, 1, 6, 5, 3).

Первичная обработка индивидуальных протоколов заключалась в подсчете правильно воспроизведенных слов при их непосредственном и опосредованном запоминании. Для оценки сдвигов у испытуемых в разных экспериментальных условиях использовался G -критерий знаков. Определение общевыборочных показателей правильности запоминания в условиях чтения печатного текста и онлайн-поиска

осуществлялось посредством U-критерия Манна – Уитни. Кроме того, для контроля фактора возраста как дополнительной переменной применялся корреляционный анализ, переменными в котором выступали хронологический возраст и количество допущенных ошибок воспроизведения. Статистические расчеты осуществлялись с помощью программы SPSS v. 19.

Результаты и их обсуждение

Эксперимент 1. Данные дескриптивной статистики о правильно воспроизведенных словах в разных подгруппах и в разных экспериментальных условиях содержатся в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели правильности непосредственного запоминания, $M \pm SEM$

Воспроизведение	Подгруппа				Общая выборка, n = 50	
	1, n = 25		2, n = 25		Чтение	Онлайн-поиск
	Чтение (серия 1)	Онлайн-поиск (серия 2)	Онлайн-поиск (серия 1)	Чтение (серия 2)		
Первое	7,5 ± 1,3	6,8 ± 1,3	7 ± 1,04	6,4 ± 1	7 ± 1,32	6,9 ± 1,1
Второе	8,6 ± 0,9	8,2 ± 1,3	8,8 ± 0,9	8 ± 1,1	8,3 ± 1	8,5 ± 1,6
Третье	9,3 ± 0,9	9 ± 1,04	9,3 ± 2,2	8,7 ± 1,3	9 ± 1,16	9,1 ± 1,7
Отсроченное	8,6 ± 1,4	7,2 ± 2,3	8,4 ± 1,1	6,7 ± 2	7,6 ± 2	7,8 ± 1,9

Анализ данных таблицы 2 по вертикали показывает, что в разных подгруппах и в разных условиях количество правильно воспроизведенных слов увеличивается от первого к третьему заучиванию и несколько снижается при отсроченном воспроизведении. Эти данные полностью соответствуют нормативам выполнения методики здоровыми взрослыми людьми [9, с. 59], в соответствии с которыми среднее количество

слов, воспроизведенных после первого заучивания, составляет $6,8 \pm 1,4$, после второго – $8,3 \pm 1,3$, после третьего – $9,1 \pm 1,1$, при отсроченном воспроизведении – $7,6 \pm 1,7$.

Результаты статистической оценки сдвигов показателей в каждой подгруппе и общевыборочная оценка различий в разных условиях отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты оценки различий в разных подгруппах и в разных условиях

Воспроизведение	Подгруппа				Общая выборка, n = 50	
	1, n = 25		2, n = 25		Чтение	Онлайн-поиск
	Чтение (серия 1)	Онлайн-поиск (серия 2)	Онлайн-поиск (серия 1)	Чтение (серия 2)		
Первое	G = 6, p = 0,01		G = 7, p = 0,05		U = 1 287, p > 0,05	
Второе	G = 5, p < 0,01		G = 5, p < 0,01		U = 1 245, p > 0,05	
Третье	G = 4, p < 0,01		G = 10, p > 0,05		U = 1 313, p > 0,05	
Отсроченное	G = 5, p < 0,01		G = 3, p < 0,01		U = 1 232, p > 0,05	
Критические значения критерия	G = 7 для p ≤ 0,05, G = 6 для p ≤ 0,01				U = 1010 для p ≤ 0,05, U = 912 для p ≤ 0,01	

На первый взгляд, итоги статистических расчетов, содержащиеся в таблице 3, выглядят довольно парадоксально, обнаруживая сдвиги достаточно высокой степени значимости в двух отдельных подгруппах при их отсутствии в общей выборке испытуемых. Но сравнительный анализ исходных данных, представленных в таблице 2, показывает, что вне зависимости от порядка прохождения проб во втором условии испытуемые всегда демонстрировали более

низкий средний показатель правильно воспроизведенных слов. Это свидетельствует о накоплении утомления и снижении произвольности внимания ко второй пробе, но не о влиянии условий познавательной деятельности на функционирование памяти (что и доказывает расчет критерия Манна – Уитни для разных условий).

В итоге корреляционного анализа не выявлено значимых связей между возрастом испытуемых и количеством допущен-

ных ими ошибок воспроизведения (коэффициенты корреляции рассчитывались по показателям отсроченного запоминания в каждой подгруппе и представлены в диапазоне от $-0,093$ до $0,156$ при $r_s = 0,336$ для $p \leq 0,05$).

В целом по выборке установлены следующие эффекты влияния взаимодействия с разными системами кодирования информации на показатели правильности непосредственного запоминания (расчеты проводились на основе данных отсроченного воспроизведения):

1) у 16 % положительные сдвиги присутствуют в условии чтения печатного текста;

2) у 20 % положительные сдвиги фиксируются в условии онлайн-поиска;

3) у 64 % показатели остаются стабильными в разных условиях.

Эксперимент 2. В таблице 4 представлено абсолютное количество правильно воспроизведенных слов-стимулов (таблица 1) испытуемыми разных подгрупп, а также значения использованных статистических мер различий.

Таблица 4 – Показатели правильности опосредованного запоминания

Номер слова-стимула	Подгруппа				Общая выборка, n = 50	
	1, n = 25		2, n = 25		Чтение	Онлайн-поиск
	Чтение (серия 1)	Онлайн-поиск (серия 2)	Онлайн-поиск (серия 1)	Чтение (серия 2)		
1	25	24	25	25	50	49
2	25	24	22	25	50	46
3	25	23	23	24	49	46
4	24	16	19	23	47	35
5	24	22	20	23	47	42
6	22	21	16	23	45	37
7	25	25	23	25	50	48
8	24	22	24	22	46	46
9	25	22	25	24	49	47
10	24	23	23	25	49	46
M ± SEM	24,72 ± 0,1	23,88 ± 0,3	23,8 ± 0,28	24,56 ± 0,1	24,64 ± 0,14	23,84 ± 0,3
Меры	G = 3; p < 0,01		G = 2; p < 0,01		U = 822; p < 0,01	

Построчный анализ содержания таблицы 4 обнаруживает следующее.

Каждое из слов-стимулов точнее воспроизводилось в условии чтения печатного текста.

Отдельные слова фактически правильно запоминались в разных условиях, например, первая позиция в ряду (*надежная абака* – серия 1 и *точный джеб* – серия 2). Как правило, для этих слов использовались и фотографические изображения [10, с. 27]: банан, веревка, счеты (для *надежная абака*), боксерская перчатка, мишень, искры из глаз (для *точный джеб*).

Некоторые слова запоминались заметно хуже, чем другие, например, стимулы в позиции 4 (*эвальвация* – серия 1 и *дефетизм* – серия 2) и в позиции 6 (*инвариантность* – серия 1 и *метсация* – серия 2), Это слова, имеющие абстрактные значения. Нередко для их запоминания использовались изображения конкретных предме-

тов: деньги, линейка (*эвальвация*), сломанная пластинка, надкушенное яблоко, крест на спортивном пьедестале с первым местом и др. (*дефетизм*) и др. Наибольшие трудности вызвало запоминание понятия *инвариантность*. Основной их причиной стало отсутствие изображений, показывающее слабость обобщения как невозможность испытуемого подобрать некий образ, символ для фиксации содержания абстрактного понятия. Не исключено, что указанные выше факты подчиняются одному из законов памяти Г. Эббингауза, или «эффекту края», в соответствии с которым хуже запоминаются слова, расположенные посередине ряда [11, с. 179].

На рисунке 2 представлены две кривые забывания, на которой верхняя, обозначающая меньшее количество ошибок, соответствует условию чтения печатного текста, а нижняя – условию онлайн-поиска.

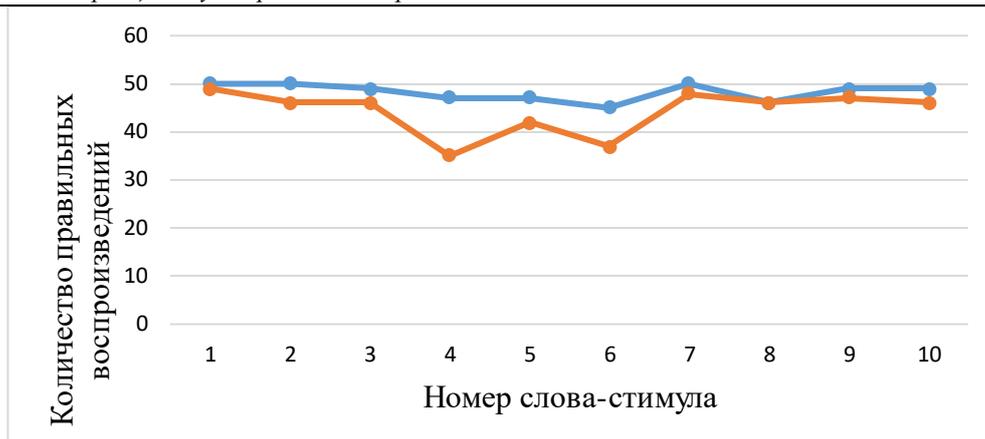


Рисунок 2 – Кривые забывания слов-стимулов в разных условиях

Графики, изображенные на рисунке 2, демонстрируют две разные конфигурации линий: для условия чтения печатного текста эта линия приближается к прямой, для условия онлайн-поиска линия не просто показывает «эффект края» с лучшим запоминанием слов в начале и в конце ряда, но она еще и выражено зигзагообразна, соот-

ветствуя в своих нижних точках словам с абстрактным значением и поднимаясь вверх для слов с конкретными значениями.

В таблице 5 представлено абсолютное количество ошибок, зафиксированных при запоминании слов-стимулов с конкретным и абстрактным значением.

Таблица 5 – Ошибки воспроизведения слов-стимулов с разными значениями

Значения слов	Подгруппа				Общая выборка, n = 50	
	1, n = 25		2, n = 25		Чтение	Онлайн-поиск
	Чтение (серия 1)	Онлайн-поиск (серия 2)	Онлайн-поиск (серия 1)	Чтение (серия 2)		
Конкретные	1	9	9	4	5	18
Абстрактные	6	19	21	7	13	40
Σ	35		41		76	

Результаты расчетов, содержащиеся в таблице 5, обнаруживают два факта.

Во-первых, слова с конкретным значением в среднем запоминаются в два раза лучше, чем с абстрактным (сопоставление обобщенных данных по вертикали), что полностью отвечает результатам исследований А. Раivio [12, р. 241], обозначенным им как «эффект картинки».

Во-вторых, в условиях чтения печатного текста доля ошибок в среднем в три раза ниже по сравнению с онлайн-поиском (сопоставление обобщенных данных по горизонтали).

Корреляционный анализ не обнаружил достоверных взаимосвязей между возрастом участников исследования и количеством ошибок. Результаты расчетов для условия онлайн-поиска таковы: $r_s = -0,086$

в первой подгруппе и $r_s = -0,104$ во второй подгруппе (при $r_s = 0,336$ для $p \leq 0,05$).

Дифференцированный анализ позволил выявить следующие эффекты влияния взаимодействия с разными системами кодирования информации на показатели правильности опосредованного запоминания:

1) у 48 % положительные сдвиги присутствуют в условиях чтения печатного текста;

2) у 10 % положительные сдвиги обнаруживаются в условиях онлайн-поиска;

3) у 42 % показатели не изменяются в разных условиях.

Заключение

1. При сравнении показателей в общей выборке (именно их следует считать центральными при интерпретации, т. к. схема позиционно-уровневой последова-

тельности позволяет контролировать такие побочные переменные, как эффекты последовательности и задачи) в разных условиях:

1) не установлен экспериментальный эффект для непосредственного запоминания;

2) выявлено трехкратное ухудшение опосредованного запоминания в условиях онлайн-поиска, одинаково проявляющееся для слов с конкретным и абстрактным значениями и не связанное с возрастом испытуемых.

Эти факты не противоречат предсказаниям структурно-функциональной модели когнитивных деформаций, обнаруживая более высокую сензитивность смысловой памяти по сравнению с механической к условиям познавательной деятельности с разными знаковыми системами кодирования информации.

2. Дифференцированный анализ позволяет обнаружить разнонаправленные эффекты, а именно: положительные сдвиги

при онлайн-поиске присутствуют у каждого пятого взрослого при непосредственном запоминании и у каждого десятого – при опосредованном.

Эти факты можно рассматривать двояко. С одной стороны, их можно связать с индивидуальными различиями испытуемых, являющимися одним из ограничений проведенного исследования, которое по объективным причинам невозможно было провести на одной выборке.

С другой стороны, подобные факты обнаруживают перспективы дальнейших, более глубоких исследований лиц с положительными сдвигами в показателях когнитивных процессов в условиях взаимодействия с цифровыми устройствами. Такой анализ поможет выявить ресурсы, позволяющие им (в противовес статистическому большинству) использовать технологии для повышения собственных когнитивных возможностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Brain health consequences of digital technology use / G. W. Small, J. Lee, A. Kaufman [et al.] // *Dialogues in clinical Neuroscience*. – 2020. – Vol. 22, Nr 2. – P. 179–187.
2. The «online brain»: how the Internet may be changing our cognition / J. Firth, J. Torous, B. Stubbs [et al.] // *World Psychiatry*. – 2019. – Vol. 18, Nr 2. – P. 119–129.
3. McCrindle, M. Generation Alpha / M. McCrindle, A. Fell. – Australia : McGrindle Research Pty Ltd, 2020. – 20 p.
4. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, А. Е. Вишнева [и др.]. – М. : Акрополь, 2022. – 356 с.
5. Медведская, Е. И. Структурно-функциональная модель когнитивных деформаций у активных интернет-пользователей / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2021. – 229 с.
6. Медведская, Е. И. Психогигиена труда педагога / Е. И. Медведская. – Брест : БрГУ, 2022. – 52 с.
7. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Практическое руководство / С. Я. Рубинштейн. – М. : Апрель-Пресс : Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. – 224 с.
8. Булыко, А. Н. Большой словарь иностранных слов : 35 тыс. слов / А. Н. Булыко. – М. : Мартин, 2007. – 704 с.
9. Словенко, Е. Д. Нормативные характеристики выполнения методики «Заучивание 10 слов» и способы выявления установочного поведения при исследовании памяти / Е. Д. Словенко, П. И. Яремченко, Н. А. Хохлов // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. – 2020. – № 3. – С. 52–85.
10. Херсонский, Б. Г. Метод пиктограмм в психодиагностике / Б. Г. Херсонский. – СПб. : Речь, 2003. – 120 с.
11. Дементьева, Н. О. О результатах изучения феноменов «золотого сечения» и «эффекта края»: адекватность их применения в условиях учебного процесса / Н. О. Дементьева, Ю. С. Прошутинский // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2021. – № 2. – С. 179–182.
12. Paivio, A. Mental imagery in associative learning and memory / A. Paivio // *Psychological Review*. – 1969. – Nr 76 (3). – P. 241–263.

REFERENCES

1. Brain health consequences of digital technology use / G. W. Small, J. Lee, A. Kaufman [et al.] // *Dialogues in clinical Neuroscience*. – 2020. – Vol. 22, Nr 2. – P. 179–187.
2. The «online brain»: how the Internet may be changing our cognition / J. Firth, J. Torous, B. Stubbs [et al.] // *World Psychiatry*. – 2019. – Vol. 18, Nr 2. – P. 119–129.
3. Mccrindle, M. Generation Alpha / M. Mccrindle, A. Fell. – Australia : McGrindle Research Pty Ltd, 2020. – 20 p.
4. Rozhdennye tsifrovymi: semeinyi kontekst i kognitivnoe razvitie / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova, A. E. Vishneva [i dr.]. – M. : Akropol', 2022. – 356 s.
5. Medvedskaya, E. I. Strukturno-funktsional'naya model' kognitivnykh deformatsii u aktivnykh internet-pol'zovatelei / E. I. Medvedskaya. – Brest : BrGU, 2021. – 229 s.
6. Medvedskaya, E. I. Psikhogigiena truda pedagoga / E. I. Medvedskaya. – Brest : BrGU, 2022. – 52 s.
7. Rubinshtein, S. Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt primeneniya ikh v klinike. Prakticheskoe rukovodstvo / S. Ya. Rubinshtein. – M. : Aprel'-Press : Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2004. – 224 s.
8. Bulyko, A. N. Bol'shoi slovar' inostrannykh slov : 35 tys. slov / A. N. Bulyko. – M. : Martin, 2007. – 704 s.
9. Slovenko, E. D. Normativnye kharakteristiki vypolneniya metodiki «Zauchivanie 10 slov» i sposoby vyyavleniya ustanovochnogo povedeniya pri issledovanii pamyati / E. D. Slovenko, P. I. Yaremchenko, N. A. Khokhlov // *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri*. – 2020. – № 3. – S. 52–85.
10. Khersonskii, B. G. Metod piktogramm v psikhodiagnostike / B. G. Khersonskii. – SPb. : Rech', 2003. – 120 s.
11. Dement'eva, N. O. O rezul'tatakh izucheniya fenomenov «zolotogo secheniya» i «effekta kraia»: adekvatnost' ikh primeneniya v usloviyakh uchebnogo protsessa / N. O. Dement'eva, Yu. S. Proshutinskii // *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki*. – 2021. – № 2. – S. 179–182.
12. Paivio, A. Mental imagery in associative learning and memory / A. Paivio // *Psychological Review*. – 1969. – Nr 76 (3). – P. 241–263.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 01.12.2025

Екатерина Ильинична Цюхай

*ст. преподаватель каф. социальной и организационной психологии
Белорусского государственного университета*

Katsiaryna Tsukhai

*Senior Lecturer of the Department of Social and Organizational Psychology
of Belarusian State University*

e-mail: catic@yandex.ru

МАТРИЦА КАТЕГОРИЙ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Освещаются результаты исследования повествований педагогов, переживающих эмоциональное выгорание. Контрольную группу составили педагоги с невысокой степенью выгорания. Маркерами различий стали категории, с помощью которых респонденты выражали свой профессиональный опыт. Установлено, что в интервью используются одни и те же категории. Однако их освещение происходит как в позитивном, так и в негативном аспектах, что указывает на содержательные особенности переживаний педагогов с различной степенью выгорания. Выявлена латентная структура переживания выгорания, которая была соотнесена с компонентами модели выгорания К. Маслак и представлена в виде матрицы категорий переживания эмоционального выгорания. Полученные результаты могут пополнить существующий инструментарий практикующих психологов при диагностике и работе с состоянием эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, переживание, осмысленность, повествование, матрица категорий переживания эмоционального выгорания, педагоги.

The Matrix of Emotional Burnout Experience Categories Among Teachers

The article highlights the results of a study of the narratives of teachers who are experiencing emotional burnout. The control group consisted of teachers with a low and medium degree of burnout. The markers of differences were the categories by which the respondents expressed their professional experience. It is established that the same categories are used in interviews. However, their coverage occurs in both positive and negative aspects, which indicates the meaningful features of the experiences of teachers with varying degrees of burnout. The latent structure of burnout experience has been revealed. It was correlated with the components of K. Maslak's burnout model and presented as a matrix of emotional burnout experience categories. The results obtained can supplement the existing tools of practicing psychologists in the diagnosis and prevention of burnout.

Key words: emotional burnout, experiencing, meaningfulness, narrative, matrix of emotional burnout experience categories, teachers.

Введение

Особый интерес в психологической науке и практике представляют вопросы использования человеком языка для понимания собственной повседневной жизни.

Каждый из нас посредством нарративов осмысляет большое количество событий [1; 2], что связано с субъективной оценкой происходящего для индивида [3].

При описании накопленного опыта человек упорядочивает и кристаллизует свое отношение к происходящему, а главное, при этом вскрывается внутренняя психическая жизнь и личностная значимость событий в конкретном жизненном контексте [4].

Поиск личностного смысла деятельности осуществляется в форме эмоционально окрашенной внутренней психической деятельности [3]. Эта *особая деятельность, восстановительная работа по принятию данностей внешнего мира*, согласно концепции Ф. Е. Василюка, и есть **переживание** [5]. В процессе его педагог **упорядочивает и пересматривает свое отношение к объектам действительности**, осмысляет свое состояние и положение в изменившейся ситуации.

Вариантом развития *отношения специалистов к их профессиональной деятельности* является эмоциональное выгорание [6]. Зачастую так педагоги реагируют на воздействие хронических стрессо-

ров, связанных с выполнением должностных обязанностей [7; 8]. Распространенная модель выгорания К. Маслак включает в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию персональных достижений. Длительное нахождение в недоосмысленности деятельности усугубляет картину выгорания. У педагога истощаются ресурсы, затрачиваемые на приспособление к вызвавшим стресс обстоятельствам. Переутомление приводит к негативному и/или отчужденному восприятию выполняемой деятельности и к ощущению собственной некомпетентности [9].

Следовательно, **переживание эмоционального выгорания** – это процесс восстановления ощущения осмысленности (личностной значимости) выполняемой деятельности, сопровождающийся истощением, личностной отстраненностью и снижением чувства собственной компетентности. Чем более отчужден педагог от смысла выполняемой им деятельности, чем менее личностно значима она для него, тем острее переживается им состояние эмоционального выгорания.

Повествования педагогов с различной степенью эмоционального выгорания различаются, т. к. базируются на различном профессиональном опыте и удовлетворенности работой [10]. Анализ содержания и частоты упоминания категорий, отражающих переживания педагогов, позволяют установить особенности выгорания.

Цель исследования заключалась в выявлении в содержании переживания педагогов маркеров, указывающих на состояние эмоционального выгорания.

Материалы и методы исследования

Выборка. В связи со значительной феминизированностью педагогической профессии (среди учителей на начало 2024/25 учебного года было всего 12,4 % мужчин [11, с. 78]) в выборку исследования вошли 60 женщин-педагогов общеобразовательных средних школ и гимназий г. Минска.

Возраст респондентов варьировался от 21 до 64 лет, а их средний педагогический стаж составил 20,9 года. Участие в исследовании было добровольным и безвозмездным на условиях анонимности и конфиденциальности.

На предварительном этапе у респондентов определяли степень эмоционального выгорания с использованием опросника «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, созданного на основе методики МВІ К. Маслак и С. Джексона. В дальнейшем выборка подразделялась на две группы (по 30 респондентов в каждой): *группа В*: педагоги с высокой и крайне высокой степенью выгорания; *группа Н (контрольная)*: педагоги с низкой и средней степенью выгорания.

На основном этапе исследования со всеми педагогами проводилось полуструктурированное тематическое интервью.

В ходе интервью педагоги в свободной форме отвечали на вопрос: «Расскажите, пожалуйста, историю Вашего профессионального становления как педагога. Начните с того момента, как Вы приняли решение стать педагогом, и расскажите все, что происходило с Вами до настоящего момента. Можете говорить все, что кажется значимым для Вас».

Рассказы сочетали представления о себе в профессии, о своем отношении к выполняемой деятельности, а также о других обстоятельствах и связанных с ней людях.

Методы обработки данных. Для всестороннего изучения переживания эмоционального выгорания в исследовании применялись смешанные (качественные и количественные) методы сбора и обработки данных, чтобы преодолеть ограничения и использовать сильные стороны каждого из них [12].

Эти методологические подходы действовали последовательно и взаимно дополнили друг друга при анализе предложенных самими интервьюируемыми описаний [13].

Применение качественных исследовательских стратегий позволило выявить упоминаемые в повествованиях педагогов основные категории (маркеры), а посредством количественных – проанализирована частота упоминания этих категорий и проверена гипотеза о различиях в содержании переживаний педагогов с различной степенью эмоционального выгорания [14].

Качественный анализ данных (феноменологический метод А. Джорджи [15; 16]) путем определения тем и категорий дал информацию о содержании переживаний

педагогов, которая позже была трансформирована в количественные данные.

При статистической обработке значимость различий между группами проверялась с помощью U-критерия Манна – Уитни в пакете SPSS.

При помощи метода главных компонент были выделены ключевые категории, в которых педагоги представляют свой профессиональный опыт.

С учетом полярности категорий была составлена качественная структура переживания педагогов с высокой степенью эмоционального выгорания.

Результаты и их обсуждение

1. Частота упоминания категорий.

В ходе тематического анализа конденсированного смысла единиц интервью и его обобщения была выделена **21 категория**. Причем всех их упоминали в интервью более чем половина педагогов. Эти категории наиболее полно и емко отражают содержание переживаний педагогов.

Профессиональный опыт был представлен в следующих категориях: «Условия становления»; «Удовлетворенность»; «Самостоятельность»; «Чувства и эмоции»; «Общение с детьми»; «Определенность»; «Польза детям»; «Продолжение работы»; «Нагрузка»; «Воспитание»; «Значимость»; «Призвание»; «Саморазвитие»; «Сомнение»; «Отклик»; «Поддержка»; «Пример»; «Авторитет»; «Интерес»; «Сочетание с личной жизнью»; «Несогласованность».

В своих повествованиях педагоги неоднократно обращались к указанным категориям.

При анализе сравнивались их абсолютные частоты упоминаний респондентами с различной степенью эмоционального выгорания.

Наиболее часто упоминаемыми в интервью педагогов оказались категории «Условия становления», «Удовлетворенность», «Самостоятельность», «Чувства и эмоции», «Общение с детьми» и «Определенность».

Они встречались в повествованиях 90 % респондентов; причем примерно у одинакового числа респондентов в обеих группах.

Другими словами, педагоги с различной степенью эмоционального выгорания говорили об одном и том же, хотя упоминание категории «Самостоятельность» было в значительной степени продиктовано формулировкой вопроса интервью, а категория «Общение с детьми», несомненно, связана с выполнением педагогических обязанностей.

Детальный анализ обнаружил различия между группами.

Педагоги *группы В* чаще обращались к категориям «Сочетание с личной жизнью» (в 2,5 раза); «Несогласованность» (в 2,5 раза); «Определенность» (в 2,5 раза); «Сомнение» (в 1,8 раза); «Нагрузка» (в 1,6 раза) и «Значимость» (в 1,5 раза).

В то же время педагоги *группы Н* чаще упоминали категории «Польза детям» (в 1,7 раза); «Общение с детьми» (в 1,3 раза); «Воспитание» (в 1,3 раза); «Поддержка» (в 1,2 раза).

При этом статистически значимо различаются частоты упоминания категорий «Сомнение» ($p = 0,003$); «Несогласованность» ($p = 0,006$); «Польза детям» ($p = 0,010$); «Сочетание с личной жизнью» ($p = 0,014$); «Нагрузка» ($p = 0,019$); «Определенность» ($p = 0,020$).

Указанный факт дает основание говорить о большей сфокусированности педагогов *группы В* на **определении собственного отношения к выполняемой деятельности**, тогда как педагоги *группы Н* более ориентированы на **описание межличностных отношений**. Это подразумевает разнообразие способов совладания с возникающим напряжением.

2. Полярность категорий.

Повествования педагогов обеих групп имеют сущностные различия. Заключаются они в **полярности** используемых **категорий**: каждая из них может упоминается как в позитивном, так и в негативном ключе. Однозначно освещались педагогами лишь две категории – желание приносить «пользу детям» и наличие «несогласованности».

Частота позитивных и негативных упоминаний категорий, а также различия их упоминания педагогами обеих групп представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Различия в частоте упоминания категорий переживания педагогами с различной степенью эмоционального выгорания

Категория	Полюса категории	Частота упоминаний		U-критерий Манна – Уитни	Стат. значимость
		группа В	группа Н		
Условия становления	Благоприятные	62	96	286,500	0,013
	Неблагоприятные	84	49	292,500	0,018
Удовлетворенность	Удовлетворенность	45	79	275,000	0,008
	Неудовлетворенность	85	27	238,500	0,001
Чувства эмоции	Позитивные	35	67	322,500	0,052
	Негативные	103	40	230,500	0,001
Общение с детьми	Заряжает энергией	57	96	320,000	0,051
	Истощает	20	7	343,000	0,045
Определенность	Определенность	27	37	397,000	0,407
	Неопределенность	75	33	253,500	0,003
Польза детям	Желание быть полезной детям	42	73	282,500	0,010
Продолжение работы	Продолжение работы	35	50	385,500	0,331
	Прекращение работы	44	21	288,500	0,011
Нагрузка	Легкость выполнения	24	27	330,500	0,046
	Тяжесть выполнения	118	60	261,500	0,005
Воспитание	Приоритет воспитания	32	59	317,500	0,043
	Приоритет обучения	28	21	408,000	0,504
Значимость	Ощущение своей значимости	47	65	373,500	0,247
	Обесценивание себя	56	6	183,500	<0,001
Призвание (к педагогике)	Есть призвание	51	65	401,500	0,464
	Нет призвания	32	4	269,000	0,001
Сомнение	Уверенность	18	25	385,500	0,297
	Сомнение	44	10	195,000	<0,001
Отклик	Наличие отклика	28	62	284,500	0,011
	Отсутствие отклика	84	49	239,500	<0,001
Поддержка	Наличие поддержки	37	70	306,000	0,029
	Отсутствие поддержки	26	7	361,000	0,097
Интерес	Наличие интереса	37	51	358,500	0,157
	Отсутствие интереса	20	3	294,000	0,003
Сочетание с личной жизнью	Удобство сочетания	14	18	417,000	0,568
	Ущерб от сочетания	50	8	255,500	0,001
Несогласованность	Наличие несогласованности	61	24	272,000	0,006

Обобщение представленных в таблице 1 данных дает основание утверждать, что частота упоминания дихотомических категорий в рассматриваемых группах статистически значимо различается.

Педагоги, в различной степени испытывающие эмоциональное выгорание, склонны фокусироваться на разных полюсах категорий, что раскрывает содержание их переживаний относительно становления в педагогической профессии.

Педагоги с высокой и крайне высокой степенью выгорания достоверно чаще обращают внимание на неблагоприятные условия становления, неудовлетворенность профессиональным статусом, отсутствие определенности и негативную обратную связь от учащихся и администрации, а также

говорят о негативных эмоциях и чувствах, об энергозатратности интенсивного общения с детьми, о своей незначимости и сомнениях в правильности собственных действий и т. д.

В сравнении с ними *педагоги с низкой и средней степенью выгорания* достоверно чаще отмечают благоприятные события своего профессионального становления и удовлетворенность работой, наличие поддержки и положительного отклика от учащихся и их родителей, подчеркивают свое желание приносить пользу учащимся, а также собственные позитивные эмоции и чувства от работы и т. д.

3. Выявление латентной структуры переживания.

Для более глубокого анализа структуры переживаний именно педагогов с высокой и крайне высокой степенью выгорания количество рассматриваемых категорий было уменьшено. В дальнейшем не

анализировались используемые респондентами реже других категории (находящиеся до второго квартиля).

Усредненное количество упоминаемой респондентами каждой категории и распределение квартилей представлено на рисунке 1.

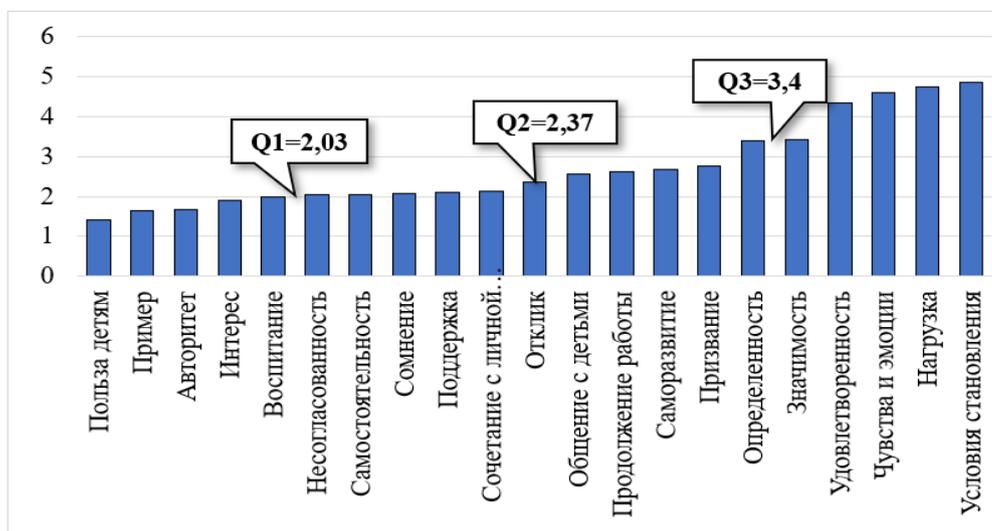


Рисунок 1 – Средняя встречаемость категорий в интервью педагогов группы В

Частота упоминания категорий, расположенных до второго квартиля, сильно варьировалась от педагога к педагогу, поэтому в дальнейшем анализе использовались 11 категорий, упоминаемых чаще других большинством респондентов.

Для выявления латентной структуры переживания применялся метод главных компонент (целевое состояние – высокая и крайне высокая степень выгорания) с использованием вращения «varimax», который

базируется на линейных преобразованиях исходного пространства [17]. Целесообразность применения подтверждается критериями сферичности Бартлетта ($p \leq 0,001$) и адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (КМО = 0,698).

При определении числа ключевых категорий (главных компонент) использовался критерий Кеттелла («каменной осыпи»). Собственные значения исходных 11 категорий отмечены на рисунке 2.

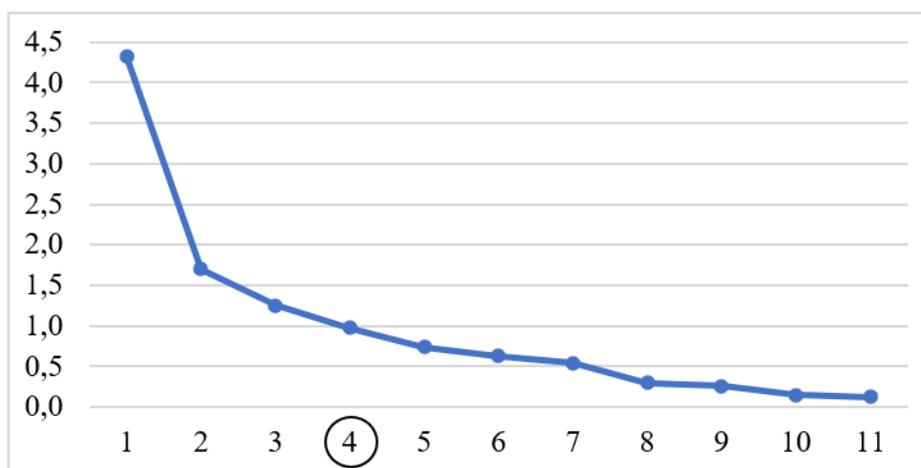


Рисунок 2 – Определение числа главных компонент (критерий Кеттелла)

Оптимальное число ключевых категорий равняется 4 – наиболее информативным. Качество полученной модели подтверждается тем, что дисперсия ключевых категорий (главных компонент) сохраняет 3/4 информации, содержащейся в исходных 11 категориях (таблица 2).

Общности в таблице 2 указывают на максимальное сохранение информации из исходных категорий «Значимость» (89,9 %), «Общение с детьми» (87,7 %) и «Отклик» (85,6 %), а минимальное – из категории «Условия становления» (48,6 %).

Таблица 2 – Сохраненная дисперсия и общности категорий, упоминаемых педагогами с разной степенью эмоционального выгорания

Исходная категория	Главные компоненты				Общность
	1	2	3	4	
Удовлетворенность	0,860	0,212	0,192	-0,022	0,821
Нагрузка	0,738	0,128	0,219	0,331	0,719
Чувства и эмоции	0,727	0,466	0,120	0,114	0,773
Призвание	0,084	0,852	0,193	0,113	0,783
Значимость	0,444	0,772	0,236	-0,226	0,899
Отклик	0,401	0,715	-0,018	0,428	0,856
Продолжение работы	0,370	-0,003	0,739	-0,023	0,683
Саморазвитие	0,043	0,176	0,665	-0,376	0,617
Условия становления	0,249	0,111	0,639	0,056	0,486
Определенность	-0,380	0,350	0,627	0,292	0,745
Общение с детьми	0,159	0,117	-0,050	0,914	0,877
Дисперсия	2,548	2,290	1,985	1,436	8,258
% сохраненной дисперсии	23,16	20,82	18,04	13,05	
Накопленный % сохраненной дисперсии	23,16	43,98	62,02	75,07	



Рисунок 3 – Нагрузки категорий и интерпретация главных компонент в повествованиях педагогов группы В

Указанные на рисунке 3 нагрузки являются коэффициентами корреляции между исходными категориями и главными компонентами, при интерпретации которых отмечалась выраженность латентной характеристики [18].

Первую ключевую категорию можно интерпретировать как «**Отношение к выполняемой деятельности**». С учетом полярности входящих в нее категорий у переживающих выгорание педагогов негативное отношение к выполняемой деятельности будет проследиваться в высказываниях о *неудовлетворенности работой, тяжести выполнения значительной нагрузки и негативных чувствах и эмоциях*, связанных с профессией. Позитивное отношение выражается во фразах об удовлетворенности работой, легкости и успешности выполнения обязанностей, позитивных чувствах и эмоциях.

Вторая ключевая категория характеризует «**Отношение к себе как к профессионалу**». Переживание выгорания сопровождается негативным самовосприятием в профессиональном плане: педагоги не чувствуют *призвания* к педагогике, *обесценивают* себя и свои результаты, не получая от участников образовательного процесса положительной *обратной связи*. Позитивное отношение к себе как к профессионалу подкрепляется уверенностью, что в данной профессии наилучшим образом реализуется потенциал педагога, способность влиять на учащихся и получать от них позитивный отклик.

Третья ключевая категория отражает «**Отношение к условиям и перспективам профессиональной деятельности**». Негативное отношение проследивается у «выгорающих» респондентов в словах о *прекращении работы, остановке в саморазвитии, неблагоприятных условиях становления в профессии и неопределенности педагогических целей*. На положительном «конце» этой компоненты – педагоги с позитивным отношением к внешним обстоятельствам, готовые оставаться в профессии, уделять внимание саморазвитию; условия их становления благоприятствовали достижению четко определенных целей.

Четвертую ключевую категорию можно интерпретировать как «**Отношение к другим участникам деятельности**». Ее высокие значения отражают привлекательность для педагога процесса общения с детьми, а низкие – энергозатратность интенсивного общения.

4. Соотнесение с трехкомпонентной моделью К. Маслак.

Часто упоминаемые стороны субъективного опыта «выгорающих» респондентов (11 категорий с учетом полярности) были соотнесены с компонентами, предложенными К. Маслак [19], и представлены в виде матрицы категорий переживания эмоционального выгорания (таблица 3), что позволит конкретизировать содержание каждого из них.

Таблица 3 – Матрица категорий переживания эмоционального выгорания педагогами

Ключевая категория	Компоненты эмоционального выгорания		
	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Редукция персональных достижений
Отношение к профессиональной деятельности	Тяжесть выполнения нагрузки	Негативные чувства и эмоции	Неудовлетворенность
Отношение к себе как к профессионалу	Отсутствие призвания к педагогике	Негативный отклик	Обесценивание себя (незначимость)
Отношение к условиям и перспективам деятельности	Неблагоприятные условия становления; неопределенность	Желание сменить работу	Нежелание развиваться в дальнейшем
Отношение к другим участникам деятельности	Усталость от интенсивного общения с детьми		

Эмоциональное истощение отражается в высказываниях о тяжести нагрузки, недостатке способностей к педагогике, неблагоприятном стечении обстоятельств, потере ориентации в целях деятельности, а также об усталости от ежедневного общения с детьми.

Деперсонализация проявляется в переживании преимущественно негативных чувств и эмоций в отношении выполняемой деятельности (от тревоги и раздражительности до чувства тотальной ответственности), в фокусировке внимания лишь на негативной обратной связи и одновременном игнорировании положительных откликов от участников образовательного процесса, в желании отстраниться от деятельности или сменить работу.

О **редукции персональных достижений** свидетельствуют упоминания педагогов о неудовлетворенности своим профессиональным статусом, производительностью и результатами, о собственной незначимости для других, неспособности справиться с профессиональными вызовами и саморазвиваться.

Заключение

Сравнение повествований педагогов с различной степенью выгорания позволило утверждать:

1. При примерно равной частоте упоминания категорий обнаружены различия в нацеленности повествований педагогов с различной степенью эмоционального выгорания: у «выгорающих» педагогов – на определение собственного отношения к выполняемой деятельности, у «невыгорающих» – на межличностные отношения, складывающиеся в процессе профессионального общения.

2. К содержательным особенностям повествований следует отнести полярность используемых категорий, каждая из которых освещалась как в позитивном, так и в негативном аспектах. Педагоги с высокой и крайне высокой степенью выгорания чаще фокусируются на негативных полюсах

категорий, в то время как респонденты с невысокой степенью выгорания – на позитивных.

3. Более высокий уровень обобщения позволил выявить латентную структуру переживания «выгорающих» педагогов, включающую четыре ключевых категории. Они отражают *отношение педагогов к выполняемой деятельности, к себе как к профессионалу, к условиям и перспективам профессиональной деятельности и к другим участникам деятельности*.

Эти категории соотнесены с компонентами эмоционального выгорания, предложенными К. Маслак, и представлены в виде матрицы категорий переживания эмоционального выгорания. При этом фокус внимания смещается на процесс переживания выгорания, который разворачивается во времени и напрямую связан с накоплением профессионального опыта.

Исследование уникального для каждого педагога опыта позволяет более точно выявить «зоны риска» у конкретного специалиста, чтобы эффективнее выстроить работу по преодолению негативных последствий выгорания. Кроме того, использование качественной методологии позволяет постигнуть внутренний мир педагога, что зачастую упускается при использовании стандартизированных опросников.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность учета отношения личности в профилактике эмоционального выгорания. Постигание педагогами в беседе личностного смысла выполняемой деятельности облегчает течение внутренней работы и стимулирует позитивное отношение к собственным достижениям.

Полученные результаты могут быть использованы исследователями и практикующими психологами при создании инструментария для диагностики, превенции и коррекции эмоционального выгорания у педагогов, что, несомненно, будет способствовать повышению качества образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кроссли, М. Л. Нарративная психология. Самость, психологическая травма и конструирование смыслов / М. Л. Кроссли. – Харьков : Гуманитар. Центр, 2013. – 284 с.
2. Бассин, Ф. В. «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности / Ф. В. Бассин // Вопросы психологии. – 1972. – № 3. – С. 105–124.

3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
5. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
6. Leiter, M. P. Burnout / M. P. Leiter, C. Maslach // *Encyclopedia of Mental Health*. – San Diego : Academic Press, 1998. – P. 347–357.
7. Maslach, C. Understanding job burnout / C. Maslach // *Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health*. – Greenwich : Information Age Publishing, 2006. – P. 37–51.
8. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
9. Leiter, M. P. Areas of Worklife: A Structured Approach to Organizational Predictors of Job Burnout / M. P. Leiter, C. Maslach // *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies Research in Occupational Stress and Well Being*. – 2004. – Vol. 3. – P. 91–134.
10. Ratcliff, M. Social Workers, Burnout, and Self-Care: A Public Health Issue / M. Ratcliff // *Delaware Journal of Public Health*. – 2024. – Vol. 10 (1). – P. 26–29.
11. Статистический ежегодник Республики Беларусь. 2025 год / ред.: И. В. Медведева [и др.]. – Мн. : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2025. – 305 с.
12. Flick, U. Doing Triangulation and Mixed Methods / U. Flick. – Los Angeles : Sage, 2018. – 176 p.
13. Miles, M. B. Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods / M. B. Miles, A. M. Huberman, J. Saldaña. – Newbury Park : Sage, 1994. – 338 p.
14. Creswell, J. W. A Concise Introduction to Mixed Methods Research / J. W. Creswell. – Los Angeles : Sage, 2015. – 152 p.
15. Бусыгина, Н. П. Феноменологическое описание и интерпретация: примеры анализа данных в качественных психологических исследованиях / Н. П. Бусыгина // *Консультативная психология и психотерапия*. – 2009. – Т. 17, № 2. – С. 52–76.
16. Богомаз, С. Л. Традиция качественных исследований в психологии: описательный феноменологический метод А. Джорджи / С. Л. Богомаз, М. М. Морожанова, В. И. Турковский // *Право. Экономика. Психология*. – 2019. – № 1. – С. 86–92.
17. Терещенко, О. В. Многомерный статистический анализ данных в социальных науках / О. В. Терещенко, Н. В. Курилович, Е. И. Князева. – Мн. : БГУ, 2012. – 239 с.
18. Викторов, В. И. Анализ факторный / В. И. Викторов, С. А. Шашнов // *Энциклопедический социологический словарь* / сост. А. В. Кабыща ; общ. ред. Г. В. Осипова. – М. : Ин-т соц.-полит. исслед. РАН, 1995. – С. 42–45.
19. Maslach, C. New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout / C. Maslach, M. P. Leiter // *Medical Teacher*. – 2016. – Vol. 39, nr 2. – P. 160–163.

REFERENCES

1. Krossli, M. L. Narrativnaya psikhologiya. Samost', psikhologicheskaya travma i konstruirovaniye smyslov / M. L. Krossli. – Khar'kov : Gumanitar. Tsentr, 2013. – 284 s.
2. Bassin, F. V. «Znachashchie» perezhivaniya i problema sobstvenno-psikhologicheskoi zakonomernosti / F. V. Bassin // *Voprosy psikhologii*. – 1972. – № 3. – S. 105–124.
3. Leont'ev, A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' / A. N. Leont'ev. – M. : Politizdat, 1975. – 304 s.
4. Leont'ev, D. A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti / D. A. Leont'ev. – M. : Smysl, 2003. – 487 s.
5. Vasilyuk, F. E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) / F. E. Vasilyuk. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. – 200 s.
6. Leiter, M. P. Burnout / M. P. Leiter, C. Maslach // *Encyclopedia of Mental Health*. – San Diego : Academic Press, 1998. – P. 347–357.

7. Maslach, C. Understanding job burnout / C. Maslach // *Stress and Quality of Working Life: Current Perspectives in Occupational Health*. – Greenwich : Information Age Publishing, 2006. – P. 37–51.
8. Vodop'yanova, N. E. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s.
9. Leiter, M. P. Areas of Worklife: A Structured Approach to Organizational Predictors of Job Burnout / M. P. Leiter, C. Maslach // *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies Research in Occupational Stress and Well Being*. – 2004. – Vol. 3. – P. 91–134.
10. Ratcliff, M. Social Workers, Burnout, and Self-Care: A Public Health Issue / M. Ratcliff // *Delaware Journal of Public Health*. – 2024. – Vol. 10 (1). – P. 26–29.
11. Statisticheskii ezhegodnik Respubliki Belarus'. 2025 god / red.: I. V. Medvedeva [i dr.]. – Mn. : Nats. stat. kom. Resp. Belarus', 2025. – 305 s.
12. Flick, U. Doing Triangulation and Mixed Methods / U. Flick. – Los Angeles : Sage, 2018. – 176 p.
13. Miles, M. B. Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods / M. B. Miles, A. M. Huberman, J. Saldaña. – Newbury Park : Sage, 1994. – 338 p.
14. Creswell, J. W. A Concise Introduction to Mixed Methods Research / J. W. Creswell. – Los Angeles : Sage, 2015. – 152 p.
15. Busygina, N. P. Fenomenologicheskoe opisaniye i interpretatsiya: primery analiza dannykh v kachestvennykh psikhologicheskikh issledovaniyakh / N. P. Busygina // *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*. – 2009. – T. 17, № 2. – S. 52–76.
16. Bogomaz, S. L. Traditsiya kachestvennykh issledovaniy v psikhologii: opisatel'nyi fenomenologicheskii metod A. Dzhordzhi / S. L. Bogomaz, M. M. Morozhanova, V. I. Turkovskii // *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya*. – 2019. – № 1. – S. 86–92.
17. Tereshchenko, O. V. Mnogomernyi statisticheskii analiz dannykh v sotsial'nykh naukakh / O. V. Tereshchenko, N. V. Kurilovich, E. I. Knyazeva. – Mn. : BGU, 2012. – 239 s.
18. Viktorov, V. I. Analiz faktornykh / V. I. Viktorov, S. A. Shashnov // *Entsiklopedicheskii sotsiologicheskii slovar'* / sost. A. V. Kabyshecha ; obshch. red. G. V. Osipova. – M. : In-t sots.-polit. issled. RAN, 1995. – S. 42–45.
19. Maslach, C. New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout / C. Maslach, M. P. Leiter // *Medical Teacher*. – 2016. – Vol. 39, nr 2. – P. 160–163.

Рукапіс наступіў у рэдакцыю 17.10.2025

РЭЦЭНЗП

ДАКРАНУЦЦА ДА ДУХОЎНАЙ СПАДЧЫНЫ НАРОДА...

Леванцэвіч, Л. В. Дыялектная анамастыка: мянушка як від антрапонімаў : манаграфія / Л. В. Леванцэвіч ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Брэст. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2025. – 140 с.

Манаграфія Л. В. Леванцэвіч «Дыялектная анамастыка: мянушка як від антрапонімаў» – вынік шматгадовай навукова-даследчай працы па зборы і сістэматызацыі дыялектнага анамастычнага матэрыялу Брэсцка-Пінскага Палесся. Упершыню ў беларускім мовазнаўстве даследавана дыялектная анамастыка Брэсцка-Пінскага Палесся – неафіцыйныя антрапанімічныя адзінкі (мянушкі). Выбар рэгіёна абумоўлены яго гісторыка-культурным значэннем, недастатковай ступенню даследавання, устойлівасцю анамастыкону, адсутнасцю комплексных даследаванняў анамастычнага і этналінгвістычнага характару. Даследаванне адбываецца ў сінхранічна-дыяхранічным аспекце, што абумоўлена зменамі ў анамастычным фрагменце лексікону.

Асаблівую значнасць у гэтым кантэксце ўяўляюць анамастычныя адзінкі, якія рэпрэзентуюць інфармацыю аб этнічнай гісторыі народа, сацыяльным жыцці, матэрыяльнай і духоўнай культуры дадзенага рэгіёна Беларусі. Брэсцка-Пінскае Палессе вызначаецца самабытнасцю культуры, гісторыі, мовы. Названне асаблівасці рэгіёна знайшлі сваё адлюстраванне ў моўных адзінках. Сістэматызацыя мянушак, зробленая аўтарам, дапаможа вызначыць заканамернасці развіцця рэгіянальнай анамастыкі (антрапанімікі) Брэсцка-Пінскага Палесся. Даследаванне мае важнае значэнне таксама для вывучэння фанетычных, граматычных і лексічных асаблівасцей гаворак, адлюстраваных у мянушках.

У першай главе «Асноўныя пытанні рэгіянальнай моўнай карціны свету» даследуецца моўная карціна Брэсцка-Пінскага Палесся, сфарміраваная ў штодзённай свядомасці моўнага калектыву і адлюстраваная ў моўных адзінках.

Онімы як нацыянальны іменнік насельнікаў Брэсцка-Пінскага Палесся скла-

даюць анамастычны ладшафт, выступаюць часткай лексіка-семантычнай сістэмы беларускай мовы. Аўтарам вызначаны лінгвакультурныя асаблівасці рэгіянальных моўных адзінак.

У другой главе «Мянушка як антрапанімічная катэгорыя» разглядаецца мянушка як від антрапоніма, як антрапанімічная катэгорыя.

У трэцяй главе «Матывацыйны і семантычны аспекты даследавання мянушак» падаецца тэматычная класіфікацыя мянушак Брэстчыны, асвятляюцца пытанні гісторыі ўзнікнення мянушкі; прапануецца семантычная класіфікацыйная схема з улікам матывацыі, вобразнасці, семантыкі, суаднесенасці з анамастычнай і апелятыўнай лексікай, колькаснага складу намінантаў.

У чацвёртай главе аўтарам даследуецца мянушкі-характарыстыкі, асацыятыўныя мянушкі, апелятывы – асацыятары мянушак, саматызмы як аб'екты намінацыі і інш. Асобным прадметам аналізу сталі мянушкі жывёл як складнік анамастычнай прасторы Брэстчыны.

Навуковая значнасць манаграфіі Л. В. Леванцэвіч у тым, што яна дасць магчымасць ацаніць суадносіны анамастычнай сістэмы літаратурнай мовы з дыялектнай, выявіць намінатыўныя тэндэнцыі, уласцівыя ў цэлым анамастычнай практыцы, вызначыць перспектывы далейшага вывучэння дыялектнага анамастыкону мянушак як віду антрапонімаў.

Манаграфія Л. В. Леванцэвіч «Дыялектная анамастыка: мянушка як від антрапонімаў» будзе карысна не толькі выкладчыкам і навучэнцам устаноў вышэйшай адукацыі, але і настаўнікам агульнаадукацыйных школ, гімназій, ліцэяў усім, хто цікавіцца моўнай і духоўнай культурай Брэсцка-Пінскага Палесся.

Мікалай Рыгоравіч Гарбачык,

*кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
дацэнт кафедры методык дашкольнай і пачатковай адукацыі
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна*

ДА КРЫНІЦЫ ЖЫВОГА СЛОВА

*Лексічны атлас беларускіх народных гаворак :
аналітычныя і даведачна-інфармацыйныя матэрыялы /
Нац. акад. навук Беларусі, Цэнтр даслед. беларус. культуры, мовы і літ.,
Ін-т мовазнаўства імя Якуба Коласа ; уклад., манаграф. раздзел і інш.
В. М. Курцова. – Мн. : Беларус. навука, 2024. – 573 с.*

Манаграфія Веранікі Мікалаеўны Курцовай з'яўляецца сур'ёзным і запатрабаваным даследаваннем, у якім асэнсоўваецца патэнцыял знакавага твора беларускай лінгвістыкі – «Лексічнага атласа беларускіх народных гаворак». Выданне атласа як адметнай крыніцы звестак пра слоўнікавы склад беларускіх народных гаворак абумоўлена папярэдняй гісторыяй вывучэння нацыянальнага лінгвістычнага ландшафту, неабходнасцю ў комплексным апісанні дыялектнай разнавіднасці нацыянальнай мовы, яе шматмернай панарамнай фіксацыі, задачай паўней і хутчэй зрабіць навуковым здабыткам народную традыцыйную лексіку. Кніга В. М. Курцовай робіць актуальнай праблематыку лінгвагеаграфічных даследаванняў і скіроўвае на далейшыя навуковыя пошукі заканамернасцей прасторавай дыстрыбуцыі моўных з'яў.

Манаграфія складаецца з шасці раздзелаў: бібліяграфічнай часткі, у межах якой асобныя параграфы прысвечаны рэпрэзентацыі навуковай дзейнасці супрацоўнікаў аддзела дыялекталогіі і лінгвагеаграфіі Інстытута мовазнаўства імя Якуба Коласа Ю. Ф. Мацкевіч, А. І. Чабярук, Я. М. Рамановіч, С. Г. Лобач, Ф. Д. Клімчука і І. Я. Яшкіна – найбольш актыўнай групы ўдзельнікаў унікальнага праекта, узнагароджаных Дзяржаўнай прэміяй Рэспублікі Беларусь; манаграфічнага раздзела пра лексічны атлас, дзе расказваецца пра гісторыю яго ўзнікнення, структуру, тыпы лінгвагеаграфічных карт і іх спецыфіку; з індэкса слоў, зафіксаваных у пяці тамах атласа; даведачных матэрыялаў, а таксама дадаткаў з інфармацыяй аб правядзенні дыялекталагічных экспедыцый і інш.; з «Інструкцыі па збіранні матэрыялаў для складання лексічнага атласа беларускай мовы».

Праца падаецца аўтарам як спроба сістэматызацыі матэрыялаў атласа, што варта лічыць вопытам асэнсавання зместу некаторых лінгвакарт не столькі дзеля рэалізацыі ізагласнага падзелу беларускай дыялектнай прасторы, а для характарыстыкі іх як найбагацейшай намінацыйнай крыніцы па пашырэнні складу абазначальных сродкаў беларускай літаратурнай мовы.

Аўтарам праведзена сістэматызацыя ўсіх наяўных звестак, звязаных з рэалізаваным праектам.

У каментарыях, уключаных у рэцэнзуемае выданне, пры неабходнасці ўносіліся змены: выпраўлены недакладнасці; прастаўлены націск у прыкладах і тэкставых ілюстрацыях, калі ён адсутнічаў, і інш. У выданні аб'яднана вялікая колькасць вывераных даных, рэпрэзентацыя якіх характарызуецца высокай ступенню навуковай дакладнасці.

Праца «Лексічны атлас беларускіх народных гаворак: аналітычныя і даведачна-інфармацыйныя матэрыялы», выкананая аўтарым гэтага вучоным, кваліфікуецца як сапраўдны ўзор навуковай ініцыятывы – захаваны галоўны ідэйны сэнс першакрыніцы, які шматгранна раскрываецца і значна ўзбагачаецца менавіта ў кантэксце дапаўнення інфармацыйна-даведачным блокам даных.

Матэрыялы значныя для ўсведамлення гістарычнага развіцця беларускай мовы, для развіцця беларускага мовазнаўства. Безумоўна, як тэарэтычны, так і практычны змест рэцэнзуемага выдання будзе карысным для дыялектолагаў, лінгвагеографаў, славістаў, а таксама для ўсіх, хто цікавіцца беларускай культурай і нацыянальнай спадчынай, увасобленай у слове.

Лена Васільеўна Леванцэвіч,

*кандыдат філалагічных навук, дацэнт,
дацэнт кафедры беларускага і рускага мовазнаўства
Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна*

Да ведама аўтараў

Рэдкалегія часопіса разглядае рукапісы толькі тых артыкулаў, якія адпавядаюць навуковаму профілю выдання, нідзе не апублікаваныя і не перададзеныя ў іншыя рэдакцыі.

Матэрыялы прадстаўляюцца на беларускай, рускай ці англійскай мове ў адным экзэмпляры аб'ёмам да 0,5 друкаванага аркуша (да 20 000 знакаў (без уліку метададзеных)), 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 фотаздымкi 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 13.10.2025 № 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. 6 об.]). Не дапускаецца выкарыстанне канцавых зносаў.

Матэрыял уключае наступныя элементы па парадку:

- індэкс УДК;
- імя, імя па бацьку, прозвішча аўтара/аўтараў (аўтараў не больш за 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 структуруецца ў адпаведнасці з патрабаваннямі Вышэйшай атэстацыйнай камісіі Рэспублікі Беларусь да навуковых артыкулаў, якія друкуюцца ў выданнях, уключаных у Пералік навуковых выданняў Рэспублікі Беларусь для апублікавання вынікаў дысертацыйных даследаванняў:

- Уводзіны (пастаноўка мэты і задач даследавання).
- Асноўная частка (матэрыялы і метады даследавання; вынікі і іх абмеркаванне).
- 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);
- вынікі праверкі тэксту на прадмет арыгінальнасці пры дапамозе інструмента «Антыплагіят».

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.by.

Карэктары *А. А. Іванюк, Л. М. Калілец*

Камп'ютарнае макетаванне *А. В. Кізул*

Падпісана ў друк 31.12.2025. Фармат 60×84/8. Папера афсетная. Гарнітура Таймс. Рызаграфія.

Ум. друк. арк. 19,07. Ул.-выд. арк. 13,99. Тыраж 50 экз. Заказ № 489.

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.